

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Aline KerberBruniczak

**A AÇÃO DE LER LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA DE
COMPREENDER-SE PROFESSORA-LEITORA-MEDIADORA**

Santa Cruz do Sul

2023

Aline KerberBruniczak

**A AÇÃO DE LER LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA DE
COMPREENDER-SE PROFESSORA-LEITORA-MEDIADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado (PPGL), Área de Concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos na Linha de Pesquisa Estudos de Mediação em Leitura da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ângela Cogo Fronckowiak

Santa Cruz do Sul

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Bruniczak, Aline Kerber

A ação de ler literatura na Educação Infantil: : experiência de compreender-se professora-leitora-mediadora / Aline Kerber Bruniczak. – 2023.

99 f. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Ângela Cogo Fronckowiak.

1. leitura literária. 2. infância. 3. experiência. 4. professor-leitor-mediador. 5. conto cumulativo. I. Fronckowiak, Ângela Cogo. II. Título.

Aline KerberBruniczak

**A AÇÃO DE LER LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA DE
COMPREENDER-SE PROFESSORA-LEITORA-MEDIADORA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado (PPGL); Área de Concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos na Linha de Pesquisa Mediação em Leitura da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak

Prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak

Professora Orientadora – UNISC

Prof.^a Dr.^a Maria Carmem Silveira Barbosa

Professora Examinadora – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Simonis Richter

Professora Examinadora – UNISC

Prof.^a Dr. Felipe Gustsack

Professor Examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul

2023

À minha linda filha, minha joia Saphira, que certamente me impulsionou a ter e encontrar forças que até eu mesma desconhecia, para seguir, sendo sempre tudo por ela e para ela.

Ao meu amado marido Bruno, que esteve sempre e incansavelmente ao meu lado em cada uma das etapas, segurando minha mão nos momentos em que fraquejei, afirmando o quanto sou capaz de conseguir tudo que almejo, fazendo-me acreditar em mim mesma e nas minhas capacidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro e imensamente, a minha professora orientadora Dra. Ângela Fronckowiak, pelas palavras cheias de sabedoria as quais me dirigiu, sempre sutis e potentes. Certamente fez toda a diferença no meu crescimento e, inclusive, no meu autoconhecimento.

Agradeço à coordenação do PPGL, na pessoa da Prof.^a Dra. Rosângela Gabriel e do Prof. Dr. Rafael Eisinger Guimarães pelo acolhimento e suporte, principalmente no início do curso, onde me desencontrava de mim mesma para reencontrar-me nesse espaço acadêmico.

Agradeço ao corpo docente do PPGL pela postura humana, por atuarem durante a pandemia com sabedoria e compreensão diante de uma demanda nova e uma turma de acadêmicos diferenciada.

Agradeço aos professores que compuseram a Banca, pela contribuição maravilhosa e por auxiliarem nesse processo intenso de criação e busca.

*Não há mediador que antes não seja leitor experiente.
O mediador em exercício realiza sua formação continuada,
enquanto lê-com, não apenas lê-para.
A mediação entre a infância e o livro é uma prática de felicidade compartilhada.
(ELIANA YUNES, 2021)*

RESUMO

Neste estudo, refletimos sobre as experiências de e com a leitura literária na Educação Infantil, enquanto ações constituidoras da práxis do professor que busca se tornar mediador. A intenção de investigar a formação do profissional que compartilha momentos de leitura com as crianças, promovendo o encontro delas com as obras literárias, levou-nos a questionar tanto significados como *infância* e *adulterez*, quanto conceitos abstratos como *professores*, *escola* e *leitura*, na medida em que a educação é por nós compreendida enquanto linguagem compartilhada em espaços de convivência multietária. Com isso, nossa metodologia debruçou-se sobre o vivido, na medida em que, em turmas de Educação Infantil, percebemos a força da leitura na esteira de diferentes saberes igualmente transformadores do humano em suas primeiras vezes conquistadas. Enquanto adultos atravessados por outras experiências, algumas memórias poéticas ligadas à música e à dança, entre outras, nos fizeram reconhecer um conjunto de obras de literatura infantil muito apreciadas pelas crianças que traziam como característica narrativa o formato de conto cumulativo ou de repetição, explorando rimas, ritmos e elementos particularmente poéticos. Assim, com base nas experiências advindas da leitura de obras literárias infantis, quais sejam, a Coleção Conta de novo, de Ana Maria Machado e a trilogia dos meninos, de Letícia Wierzchowski, realizamos uma reflexão sobre nossa prática, encontrando, no vivido, a oportunidade de ressignificar sua docência com as crianças bem pequenas, saboreada como intenso leque de oportunidades de mediação, um fazer conjunto que acaba por constituir no professor um mediador. Lendo e ouvindo a grandiosidade contida nas palavras, sua força, seu poder transformador, o adulto professor compreende-se, igualmente, mediador. As obras escolhidas pelas crianças e na convivência com elas impressionaram, principalmente, pela autoconfiança nas habilidades leitoras que causam às crianças, que, ao ouvi-las e manuseá-las atentamente, acabaram por ler junto, repetindo trechos que foram reiterados, transformando-as de ouvintes a leitoras. Em suma, para que a tríade – professor-leitor-mediador – tenha podido ser compreendida, o fator determinante foi vivenciar a leitura com as crianças, desde a ação de vê-las lendo quanto a de ler com elas e para elas. Essas experiências mostraram ser possível ouvir as obras, conduzindo-nos para um caminho inesperado... o retorno. Afinal, diante desses encontros com as crianças e as obras, revisitamos momentos de formação para nos tornarmos, novamente, de outras formas, com outros olhares e, dentre eles, o de mediador, educadores engajados na experiência de ser humanos.

Palavras-chave: experiência; leitura literária e infância; professor-mediador-leitor; conto cumulativo; poema narrativo; Ana Maria Machado; Letícia Wierzchowski

ABSTRACT

In this study, we reflect on the experiences of and with literary reading in Kindergarten, as constitutive actions of the teacher's praxis who aims to become a mediator. The intention of investigating the training of professionals who share moments of reading with children, promoting their encounter with literary production, led us to question meanings, childhood and adulthood, and also abstract concepts such as teachers, school and reading, to the extent that education is understood as a shared language in contexts of multi-age coexistence. With that, our methodology focused on the experience, in that, in Kindergarten classes, we perceive the power of reading in that of different knowledge equally transforming the human in their first time conquers. As adults crossed by other experiences, some poetic memories linked to music and dance, among others, made us recognize a set of children's literature production which is popular with children who had as a narrative characteristic the format of cumulative tale or repetition, exploring rhymes, rhythms and particularly poetic elements. Therefore, based on experiences arising from children's literary reading, the Collection *Conta de Novo*, by Ana Maria Machado and the trilogy of boys, by Leticia Wierzchowski, we carried out a reflection on our practice, finding, in the experience, the opportunity to re-signify their teaching with very young children, savored as an intense range of mediation opportunities, a joint effort which ends up turning the teacher into a mediator. Reading and listening to the greatness contained in words, their strength, their transforming power, the adult teacher understands himself as a mediator. The production chosen by the children and discovered in their coexistence impressed, mainly, by the self-confidence in their reading abilities that cause to children, who, by listening to them and handling them attentively, ended up reading together, repeating passages that were reiterated, transforming them from listeners to readers. In short, so that the triad – teacher-reader-mediator – could be understood, the determining factor was to experience reading with the children, from an action of seeing them reading, as well as reading with them and for them. These experiences proved to be possible to hear the production, leading to an unexpected path... the comeback. After all, in view of these encounters with the children and the production, were visit formation moments to become, again, in other ways, with other views and, among them, the mediator one, educators engaged in the experience of being humans.

Keywords: experience; literary reading and childhood; teacher-mediator-reader; cumulative tale; narrative poem; Ana Maria Machado; Leticia Wierzchowski.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Montagem ilustrativa com as capas das obras de Ana Maria Machado que serão estudadas (coleção Conta de Novo)	56
Figura 2 – Cena que encerra a narrativa da obra AHC	59
Figura 3 – Cena inicial trazendo os personagens de BEC	62
Figura 4 – Cidade ilustrada de forma circular em BEC	62
Figura 5 – Cena que apresenta a avó como narradora junto aos netos na obra PNC	65
Figura 6 – Ilustração trazendo a agitação dos animais, guiados pela assustada galinha, levando o homem a crer no que diziam em PNC	67
Figura 7 – Ilustração que abre a obra UBC	69
Figura 8 – Ilustração do Rei na obra UBC	70
Figura 9 – Apresentação do quarto onde se passa a história de ODM	73
Figura 10 – Representação do menino, Sérgio, assustado sob as cobertas em ODM	75
Figura 11 – Cena final, a preferida das crianças na obra ODM	77
Figura 12 – Montagem ilustrativa das capas das obras de Letícia Wierzchowski que serão estudadas	79
Figura 13 – Representação da mãe, sonolenta, com o menino ao fundo em DM	80
Figura 14 – Representação do pai e do irmão mais velho na obra DM	81
Figura 15 – Cena do desfecho de DM	82
Figura 16 – Ilustração da família empenhada em fazer o menino comer em CM	85
Figura 17 – Ilustração do sol e suas tomadas na obra BM	87
Figura 18 – Expressão apática do menino enquanto joga, em BM	88
Figura 19 – Representação do menino que não sabe como brincar, em BM	89
Figura 20 – Exemplo de ilustração do menino sorridente, brincando e se divertindo na obra BM	89

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Pesquisa no Portal de Periódicos da Capes

22

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI	Educação Infantil
AHC	<i>Ah, cambaxirra, se eu pudesse</i>
BEC	<i>O barbeiro e o coronel</i>
BM	<i>Brinca, menino</i>
CM	<i>Come, menino</i>
DM	<i>Dorme, menino</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ODM	<i>O domador de monstros</i>
PNC	<i>Pimenta no cocuruto</i>
PPGL	Programa de Pós-graduação em Letras
UBC	<i>Uma boa cantoria</i>
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1	ECOS DE UMA BAILARINA AO DANÇAR COM A INFÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA	13
2	ANTES DA DANÇA LEITORA: DO ENGATINHAR AOS PRIMEIROS PASSOS DO ESTUDO	21
3	OLHARES ACERCA DA INFÂNCIA: CRIANÇAS, PROFESSORES, ESCOLA E LEITURA	28
4	LEITURA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
	4.1 O professor compreendendo-se mediador de leitura na Educação Infantil	37
	4.2 Liberdade lúdica nas experiências de ler: espaços, acervos e gêneros literários	41
5	ENCANTAMENTOS COM RITMO E COREOGRAFIA LITERÁRIA	51
6	ANA MARIA MACHADO E A COLEÇÃO CONTA DE NOVO	57
	6.1 <i>Ah, cambaxirra, se eu pudesse</i>	58
	6.2 <i>O barbeiro e o coronel</i>	62
	6.3 <i>Pimenta no cocuruto</i>	66
	6.4 <i>Uma boa cantoria</i>	69
	6.5 <i>O domador de monstros</i>	74
7	LETÍCIA WIERZCHOWSKI E SEUS MENINOS	79
	7.1 <i>Dorme, menino</i>	80
	7.2 <i>Come, menino</i>	84
	7.3 <i>Brinca, menino</i>	87
	REVERÊNCIAS ANTES DO FECHAR DAS CORTINAS	92
	REFERÊNCIAS	96

1 ECOS DE UMA BAILARINA AO DANÇAR COM A INFÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA¹

A vida leva-nos a diversos caminhos e, com isso, à busca e ao encontro de inúmeras experiências, conduzindo-nos a refletir sobre as posturas costumeiras diante do desconhecido, inclusive quanto à leitura e às transformações que ela pode trazer. Quem pensa, reflete... quem reflete, problematiza... quem problematiza, muda... e como vida é movimento, podemos dizer que quem muda se move, portanto, vive e, vivendo, experimenta. Então, hoje, percebo que essa compreensão foi fundamental para que surgissem os primeiros questionamentos que balizam esta pesquisa

O presente estudo surgiu a partir da surpresa e da expectativa de buscar compreender a relevância para o professor das experiências relacionadas à ação de ler. Não possuo formação em Letras, não tendo assim uma relação de aprendizagem formal nesta área, sendo formada nas Licenciaturas em Educação Física e em Pedagogia. Contudo, como professora atuante em turmas de Educação Infantil (EI), ou seja, trabalhando diretamente com crianças, sempre sensibilizei-me e continuo sensibilizando-me com as experiências compartilhadas entre adultos e crianças e, quanto mais atuava, cada vez mais ia percebendo a relevância da minha ação junto aos pequenos e notando que a motivação alegre deles para a leitura estava intrinsecamente ligada à minha. Percebi, também, que a minha formação, mesmo não sendo em Letras, não me impossibilitava de voltar meus olhares e minhas práticas para os livros, visto que a leitura e seus encantos é uma realidade posta ao humano para além de uma graduação ou formação inicial.

De certa forma, em determinado momento de minha atuação, deu-se o encontro de um elo perdido – ou temporariamente esquecido – entre a infância e a adultez, elo que me conduziu novamente às experiências com a leitura, com as crianças e com tantos mundos sensíveis por mim vividos. Experiências que conservavam em si delicadeza, sensibilidade, ao mesmo tempo que potência e força. A própria ação de ler, por ser espaço de descoberta e construção, tanto minha quanto dos pequenos que eu acompanhava, despertou a novidade de uma falsa

¹ Os capítulos 1 e 2 que se referem, respectivamente, à introdução e metodologia da pesquisa, estão escritos na primeira pessoa do singular, devido a especificidade desta pesquisa que teve seus inícios baseada no vivido, nas experiências pessoais, tendo assim um caráter particularmente íntimo que não poderia ser transcrito para a primeira pessoa do plural.

contradição: era algo sensível e delicado que, ao mesmo tempo, arrojava-se como ação forte e potente.

Foi assim que, lendo a dança da vida, retornaram à memória (e ao corpo) os versos de Chico Buarque em “Ciranda da Bailarina”, ela que ilesa e imaculada parecia livrar-se de todos os males do mundo a que nós, meros mortais, pessoas normais, somos acometidos, pois: “Só a bailarina que não tem” (BUARQUE, 1983)². A letra da canção conta que a bailarina, com sua imagem divina, cheia de sutileza aos olhos de quem a assiste nos palcos, mostra-se forte por não transparecer as fraquezas de males que a todos os demais acometem. Todos se queixam e ela, forte, mantém-se nas pontas dos pés como se nada a afetasse.

A bailarina que fui na adolescência se moveu em mim. Ela que experimentou, no treino físico, a repetição técnica do *ballet* clássico propriamente dita, que exigiu atividade exaustiva e uma força sobre humana para a execução dos passos que são levados à perfeição em cada movimento. Ela que, apesar de tanto desejo, de tanto esforço, realizado em cada um dos *pliés*, *tendus* e *pirouettes*³, para o público que a assistia nenhuma força parecia estar fazendo: um corpo que girava e saltava como se flutuasse, sem peso, sem força, encantando com sua delicadeza, sua leveza, que a tudo suporta sorrindo.

Eis o exemplo de uma dimensão que conhece a força que tem, mas que a aplica com suavidade. Força com delicadeza. Potência com sutileza. E, numa pesquisa sobre mediação em leitura, o movimento da bailarina ressurgiu para mostrar que, através do olhar múltiplo, transdisciplinar e aberto, conseguimos atingir fusões que nos impulsionam como ser humano, como profissionais que se aprimoram de forma integral, sem limites, sem preconceitos e com audácia para buscar e explorar a tudo aquilo que seu espírito desejar conhecer.

Com essa consciência livre, percebi que o professor pode libertar-se dos conceitos retrógrados, pensar “fora da caixa” e permitir-se mais leveza em sua práxis, transformando-a. E, assim, alcançar seus alunos, encontrar-se com eles em seus mundos – diversos – compreendendo que ainda assim são um mesmo mundo que se aproxima e compartilha visões, gostos, tempos, ritmos. E o ritmo também importa muito, afinal ao questionar-me sobre leitura de literatura para e com crianças e, em específico, de obras que contém uma característica atrelada a elas: um certo modo de conceber a linguagem que as tornam

² A composição original foi lançada no disco “o Grande circo místico” com a trilha da peça homônima, em 1983.

³Exemplos de passos de Ballet, cuja escrita original se apresenta no idioma francês.

impregnadas de ritmo e movimento, não pude deixar de sentir a bailarina, pois as obras estudadas trazem leituras que têm quase uma coreografia a ser seguida, com ideias que retornam e seguem progredindo, melódica e ritmicamente.

No princípio, questionava e refletia se a capacidade de lidar de forma curiosa com oportunidades de experimentações, sem tanta resistência às novidades, permitindo-me conhecer, poderia ser uma habilidade que auxiliaria uma constante formação, não só minha, mas de todos os indivíduos, quanto a sentimentos, pensamentos e ações. E, adentrando o meu cotidiano escolar, em relação a todos os colegas professores – também leitores e mediadores – questionava-me se a leitura de variados gêneros literários nos deixariam mais familiarizados com a profundidade que a leitura abarca, com a diversidade de situações que ela apresenta, as quais, mesmo não nos deixando seguros, poderiam, justamente por isso, libertar-nos em nossas práticas, permitindo-nos ações além daquelas tradicionais nos espaços de atuação em que nos encontramos.

A partir das primeiras reflexões, surgiram, além das imagens recorrentes de meu corpo dançante, outros tantos questionamentos, como, por exemplo, se aquele ser, professor ou criança, que tem acesso a diferentes gêneros literários carregaria em si mais audácia, curiosidade e disponibilidade para autocompreender-se, o que acabaria por contribuir com suas posturas como leitor. Pensei, então, que a ação de ler diversos gêneros literários auxiliaria na construção mais consistente de um professor-mediador, sendo importante ter encontros com a literatura e múltiplas experiências com a leitura para inspirar aos que media.

Ainda, indaguei o quão essencial seria para o professor confiar nas inúmeras oportunidades que cada uma das situações de convívio entre ele (adulto) e as crianças significam e significarão, justamente pelo fato de a docência reivindicar atenção, escuta e disponibilidade também para si próprio. Estas foram algumas das questões através das quais refleti e ainda reflito sobre a leitura, tendo por base minhas próprias experiências, assumindo o quanto o movimento de busca por outros saberes foi transformador em vários aspectos, em especial quanto ao meu contato com a leitura literária e como passei a compreender a relevância da aventura na jornada da vida e a audácia de explorar a cada um dos seus deslocamentos conforme nossa intuição ou curiosidade instigar. Há inúmeras possibilidades, portas e janelas da alma que podemos descortinar e descobrir ao nos permitirmos conhecer o ignorado, viver o novo, ainda que com certo medo – visto que o desconhecido tende a despertar tal sentimento –

e buscar por outros horizontes, ampliando visões, opiniões e, também, compreendendo as tantas versões existentes de nós mesmos.

Assim, com essa audácia, aventuramo-nos em mundos que nos tiram da zona de conforto, nos fazem reconstruir conceitos, nos mostram toda a força e habilidades que tínhamos e, por vezes, desconhecíamos – ou talvez já tivéssemos conhecido certa vez, porém acabamos esquecendo-as em algum momento no passado.

O professor também é este ser que tem tantas facetas, tantas habilidades, tantos poderes dentro de si e, com o tempo, com o endurecimento da vida, com a adulez, acaba esquecendo algumas pelo caminho, deixando cair dos bolsos alguns de seus pedaços. Por vezes, estes pedaços são encontrados por alunos que se inspiram na figura ilustre do professor, seguem seu exemplo; outras vezes são os mestres que se veem nos alunos, enfim, alunos que na convivência provocam o despertar daquele ser “desmemoriado”, que, diante de obstáculos, aflições, apertos, lembra-se de tudo que já foi, de tudo que há dentro de um só ser e, com isso, de tudo que ainda pode vir a ser.

Nesse trabalho, foi importante refletir acerca do professor que se torna, se encontra, quem sabe, como professor, também um mediador e, com isso, um leitor, e do quanto de si existe nas suas interações, nas experiências que o transformaram. Compreendo que, a partir de sua própria infância, combinada com suas interações, o professor, ao chegar na adulez, já carrega uma bagagem que será revisitada e vivida para auxiliar nos momentos de mediação. Ou seja, acredito que seja a combinação entre o que já havia e o que o professor segue encontrando nos espaços e tempos com as crianças que o faz criar pontes, não apenas pensando em travessias, mas em ligações, entre a docência e a mediação.

Essa busca por perceber-se, cabe ao professor, assim como também ao aluno, em uma troca infinita que concerne ao humano. O professor que compreende suas muitas versões vê também em seus alunos essa diversidade em erupção e construção, os vários pedaços que habitam aqueles seres pequenos em tamanho, mas infinitos em seu interior, afinal cada criança carrega em si um universo.

Vejo o mediador, inicialmente, como um professor que também é leitor, sendo aquele que, ao ler, conhecer e compartilhar cada obra, compreende muito acerca de si mesmo e das possibilidades dessa ação, sem se perceber como mediador de fato, mas que segue trans/formando-se a cada dia.

Trazendo à luz – aos holofotes desse palco escrito – as obras que encantavam a mim e às crianças, percebi que nelas o ritmo era não só perceptível aos ouvintes, quanto parte fundamental para esse encantamento. Nas obras escolhidas para o estudo, não há como não se empolgar com a leitura ritmada, melódica, trazida através dos poemas narrativos, cheios das rimas e que as crianças tanto amam.

Claramente, a partir das experiências anteriormente vividas com as crianças e as obras escolhidas, foi possível perceber o entusiasmo dos pequenos que, após revisitar as mesmas obras, começam a recontá-las. Isso ocorre graças à outra característica dos poemas narrativos selecionados: a repetição. Por tratarem-se de contos cumulativos, eles conferem aos pequenos – que ainda não leem a palavra escrita, mas a sentem e percebem – a possibilidade de memorizar suas seqüências e, com isso, motiva-os ainda mais quanto às experiências com a leitura e literatura. E é com isto que me importo mais. Tratam-se das obras *Ah, cambaxirra, se eu pudesse* (AHC) – *O barbeiro e o coronel* (BEC) – *Pimenta no cocuruto* (PNC) – *O domador de Monstros* (ODM) – *Uma boa cantoria* (UBC), que compõem a coleção *Conta de Novo*, de Ana Maria Machado; e as obras *Come, Menino* (CM) – *Dorme, menino* (DM) – *Brinca, menino* (BM), de Letícia.

A experiência com a exploração de tais obras, especificamente com turmas de EI, mostrou que os pequenos têm uma preferência pelas obras deste gênero – o poema narrativo – em especial aqueles que assumem o formato característico dos contos cumulativos ou de repetição. E essa inclinação despertou-me a curiosidade acerca dos motivos, seja o tipo de texto, a simplicidade nos versos ou mesmo o assunto implícito nas obras. Tais reflexões serão compartilhadas nas páginas que seguem, onde muitas serão as fusões entre artes, filosofia, educação e letras, neste vasto campo da mediação em leitura e dessa linda construção de uma professora-mediadora-leitora, através das experiências com leitura na EI.

Mas, como nem tudo são flores (e, se fosse, qual seria a motivação para questionar?), se faz imprescindível falar dos desafios, pois eles foram responsáveis por essa busca pelo aprofundamento acerca das obras, para compreender, quem sabe, por que nas turmas de maternal as obras da autora Letícia Wierzchowski faziam mais sucesso, enquanto a coleção *Conta de Novo* da autora Ana Maria Machado era fascinante para as turmas de Jardim B. O quão desafiador foram os momentos inversos, onde nem tudo fluiu tão bem e, inclusive, as reflexões necessárias para compreender como e por que essa diferenciação acontecia. Ou

mesmo, a sensibilidade de perceber que há diferenças nos encontros com a literatura e acolhê-las, desafiando-me a compreender os motivos.

Faço uso das palavras da autora Yolanda Reyes (2012, p.41) para afirmar com ela que “seguir o fio de uma conversação com a literatura de todos os tempos e de todas as idades me ajudou a lidar com a pergunta recorrente: que diabos faço aqui?, e a consolar-me por não saber bem onde me situar”. Essa citação descreve com simples-complexidade boa parte de tudo que tentarei partilhar com quem possa interessar-se pela leitura dessa pesquisa e, por isso, a citação mereceu espaço de destaque, em que a voz da autora é ouvida e dita através da minha. Não foi um estudo de caso, as crianças não foram sujeitos da pesquisa, mas, através de uma reflexão sobre minha prática, busquei dar a ver o processo de uma formação: a minha.

Hoje, na vivência em sala de aula, percebo-me leitora em encantamento, tal como meus alunos, visto que todos ainda muito desconhecemos do vasto mundo da literatura. Com isso, experimento junto aos pequenos a delícia de ler e ouvir gêneros que muito agradam às minhas turmas, sempre disponível àqueles que surgem e que eu desconhecia.

E embora eu saiba que ainda engatinho quanto às experiências com textos literários, atualmente interrogo-me se seria muito diferente caso tivesse formação em Letras. Lembrando dos questionamentos e proposições feitos anteriormente sobre permitir-se conhecer, faz-me feliz e realizada a possibilidade de mergulhar nos tantos mundos trazidos pelas obras literárias, onde encontro e assumo o lugar com o qual me identifico e me agrada estar: a infância.

Nesta infância, também me referi ao novo, ao nascimento, onde me encontrei diante do meu próprio advento nos encontros com a literatura junto das crianças, pois, ao ler com elas me percebi gestando algo novo e, assim, com paciência e sensibilidade, nascia enquanto mediadora com os pequenos, vivenciando uma infância da leitura.

E, nela, com ela, encontro ainda “leituras que nos formam – [...] as que trazemos desde os tempos distantes da infância – nutrem a mente e a imaginação e ajudam a nos mover com certa familiaridade por esses mundos-outros de ficção” (REYES, 2012, p.50-51) de forma a auxiliar na busca por uma conexão maior com aqueles que se sustentam ao ouvir e receber o que a voz e o corpo do professor expõe durante a mediação.

Certo dia uma professora me disse: “a educação infantil nos coloca nesse lugar de encantamento, inocula em nós o devir-criança” e, diante desta fala, compreendi enfim minha essência e lembrei meu gosto por poesia e minha inclinação para o poético, visto que, nesta jornada, reencontrei ainda outras tantas versões de mim, inclusive aquela ligada tão intimamente às artes, sendo uma bailarina que tanto desfrutou do poético nas pontas dos pés para contar histórias e encantar pessoas. Através das experiências formadoras, fui percebendo que habita em mim uma professora, uma leitora e uma mediadora, encantada pelo que encanta aos pequenos: viver, ver e sentir o mundo com curiosidade e brilho no olhar de quem quase tudo encontra pela primeira vez.

Assim, em situação de convivência com crianças, ainda agora observo que somos capazes de perceber a potência das experiências com e de leitura, as construções e desconstruções geradas a partir do encontro das vivências anteriores com as novas que chegam inusitadas neste caminho de conhecer(-se) como mediador. A partilha de leituras diversificadas, de outros olhares e perspectivas trazidos pelos autores e pelas temáticas das suas obras, assim como de proposições pedagógicas ressignificadas para com os livros literários, podem revelar oportunidades diferenciadas – menos escolarizadas – de validar a postura das crianças frente ao letramento literário.

Sendo assim, o que acabou me trazendo até este momento foram as minhas vivências com crianças na docência da EI, assim como minha perspectiva de encarar a leitura que me aproximaram da linha Estudos de Mediação em Leitura do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), que tem como área de concentração a leitura. Minha pesquisa, intitulada “A ação de ler literatura na Educação Infantil: experiência de compreender-se professora-leitora-mediadora” debruçou-se sobre as experiências com a leitura literária e com as crianças, assim como a relação destas vivências com a formação do professor da Educação Infantil, prática transformadora na medida em que, como adulta, me percebi professora-leitora-mediadora na educação da infância.

Para melhor apresentar o estudo, esta dissertação é composta por seis capítulos. No primeiro, intitulado “Antes da dança leitora: do engatinhar aos primeiros passos do estudo” são apresentados os caminhos metodológicos adotados na especificidade desta pesquisa que resgata muito acerca do vivido com as crianças e do reencontro com experiências poéticas fundantes.

No segundo capítulo, chamado “Olhares acerca da infância: crianças, professores, escola e leitura”, são trazidos diversos aspectos atrelados à infância e àqueles que vivenciam com ela, nos espaços que lhes acolhem, os encontros com a leitura. Seguindo com as reflexões, chega o terceiro capítulo, denominado “Leitura e literatura na educação infantil”, onde são aprofundados conceitos e relações entre a leitura, a literatura e a infância nos espaços escolares.

Para preparar os palcos desta pesquisa para a chegada das obras estudadas, entre em cena o quarto capítulo: “Encantamentos com ritmo e coreografia literária”. Nele é apresentado o gênero textual que compõe as obras, explorando suas características, com as quais crianças e adultos tanto se encantam, convidando os leitores destas páginas para dançar com as autoras no ritmo dos poemas narrativos.

Abrindo o espetáculo, saem das coxias, no quinto capítulo, as obras de “Ana Maria Machado e a Coleção conta de novo” através do olhar sensível de quem vivenciou os encontros entre essas obras e as crianças, por diversas vezes, observando carinhosamente os detalhes envolvidos e os experienciando com elas.

Têm, então, sua vez aos holofotes as obras de Letícia Wierzchowski no quinto capítulo, chamado “Letícia Wierzchowski e seus meninos”, apelido carinhoso dado às três obras estudadas, as quais, cheias de poesia, encantaram e foram repetidamente solicitadas pelas crianças, que dançavam junto à coreografia literária que as páginas apresentavam.

Após tantos giros e saltos ao longo desta dissertação, finalizo com “Reverências antes do fechar das cortinas”, onde são reveladas as conclusões encontradas neste dançar por entre linhas e páginas. Momento em que reencontro os trajetos feitos desde o engatinhar, para assim abarcar algumas relações significadas durante os vividos com as crianças e a literatura, compreendendo então meu lugar como professora-leitora-mediadora.

2 ANTES DA DANÇA LEITORA: DO ENGATINHAR NOS PRIMEIROS PASSOS DO ESTUDO

O método é, em Maria Zambrano, de natureza musical [...] o método remete ao caminho, e já, desde o início, à melodia e ao ritmo. (LARROSA, 2018, p.192)

Como já anunciado na introdução, a presente dissertação não apresenta resultados quantificáveis, visto que não teve caráter experimental, nem mesmo de uma pesquisa-ação. Em um PPGL, onde muitas são as buscas, desde a ideia inicial com a qual ingressei até a versão apresentada como documento final, intensas são as transformações pertinentes a estudantes que, como eu, vêm de fora da área de Letras e que se dispõem a aprender, continuar aprendendo e a compartilhar experiências.

A motivação para realizar esse estudo relacionou-se, fundamentalmente, a momentos de reflexões sobre os meus saberes e minha essência, e sobre como as diferentes experiências que tive – sejam com leituras, artes, alunos ou mesmo com os ambientes que transitei – fizeram de mim um ser único e com um olhar diferenciado de mundo: o meu. Todo o vivido até aqui resulta nesse ponto de partida – visto que a chegada nem eu mesma sei onde, quando ou como será.

Por isso, posso afirmar que não houve a intencionalidade explícita de estudar e analisar o comportamento leitor de determinado grupo de crianças, alunos da EI, tampouco tratá-las como sujeitos da pesquisa, divididas em grupos de controle e experimental, passando por pré ou pós testes. Não foi um estudo de caso, não houve uma hipótese já de antemão postulada e, em relação às crianças, sua participação, embora determinante, foi apenas na proporção do que o meu viver com elas suscitou em nós, numa espiral que exige mais convívio e impele mais reflexões.

Ainda, o estudo não pode ser caracterizado como pesquisa-ação, na medida em que não houve um problema a ser resolvido, mas, com certeza, através de uma reflexão sobre minha prática,

busquei dar a ver o processo de uma formação continuada: a minha. Assim, posso definir este estudo como uma pesquisa experiência, ou seja, uma pesquisa experimentada, sendo a experiência em si o caminho metodológico seguido.

Foi o encantamento das crianças não alfabetizadas com as rimas e as repetições em poemas narrativos recheados de paralelismos, assim como as reações dos pequenos diante da apreciação de duas coleções de literatura infantil seguidamente recorrentes que acabaram conduzindo-me a especificidade da escolha do tema e das obras dentro desse estudo. Então, retomo a informação, adiantada na Introdução, de que serão exploradas algumas obras de Ana Maria Machado e de Letícia Wierzchowski, as quais se mostraram agradáveis ao gosto das crianças durante sua repetida apreciação.

Aqui abro espaço para tratar sobre como cheguei até tais obras e, com isso, falartambém da leitora que encontrei em mim. Como já foi possível perceber, nesseestudo foram exploradas três facetas acerca das minhas experiências – a de leitora, a de professora e a de mediadora. Todas elas têm igual importância nos caminhos percorridos, mas privilegio agoraa leitora que, encantada com o mundo dos livros, buscou por tais encontros frequentemente, dentro e fora da escola, com crianças de tantos espaços - alunos(as), sobrinhos(as), filha - e, com isso, pôde explorar diferentes títulos, autores, gêneros. Foi sendo essa leitora curiosa com as crianças que conheci Ana Maria Machado e Letícia Wierzchowski. E, ainda, foi vivenciando a leitura com as crianças, vendo e ouvindo suas e nossas histórias, que pude perceber o encantamento especial pelas obras, motivo principal pelo qual elas foram as escolhidas.

Dado o caráter acadêmico de uma dissertação de mestrado e a usual premissa da necessidade de explicitar o/um método que possa ter sido priorizado, posiciono-me buscando amparo na própria definição etimológica da palavra método. No latim “*methodus*” significava “maneira de ir ou de ensinar”, contudo, no grego “*methodos*” apontava para uma “investigação científica, modo de perguntar”, entendida enquanto “perseguição, ato de ir atrás”, noção originada a partir de *metá-*, “atrás, depois”, acrescida de *hodos*, “caminho”.⁴

Na compreensão que sustento, para obter amparo para o deslocamento que eu buscava, foi necessário empregar um método, ou seja, tentar ordenar o trajeto através do qual pude andar em torno dos questionamentos que a docência com crianças projetava em relação à leitura

⁴ Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/> Acesso em: abril 2023.

literária e, mais especificamente, em relação às peculiaridades intrínsecas à estrutura narrativa das obras já referidas

A partir de tais – e tantas outras – reflexões, pensando na necessidade de embasamento, busquei saber do acervo existente voltado à mesma temática. Através de pesquisa em meio digital trago o estado da arte acerca do assunto, de forma a apresentar uma visão do que já foi explorado nesta linha, conforme exposto.

Segue a tabela com uma síntese quantitativa do que foi encontrado durante a pesquisa realizada no *Portal de Periódicos da Capes*, no mês de dezembro de 2021, verificando assim os estudos já existentes a partir das palavras-chave que eu indicava naquele momento.

Quadro 1 – Pesquisa no Portal de Periódicos da Capes.

Tipo de busca	Termos buscados	Números de resultados
Contém	Professor mediador	181
Contém	Mediador de leitura	3079
Contém	Professor mediador educação infantil	943
Contém	Literatura e infância	7544
Contém	Literatura na educação infantil	4301
Contém	Poema narrativo	2668
Exato	Professor mediador	114
Exato	Mediador de leitura	51
Exato	Professor mediador na educação infantil	0
Exato	Literatura e infância	6
Exato	Literatura na educação infantil	2
Exato	Poema narrativo	52
Exato	Conto cumulativo	0
Exato	Conto de repetição	0

Fonte: Construído a partir de pesquisa no Portal de Periódicos da Capes .

A partir dos dados expostos acima, é possível observar uma importante diferença quantitativa entre a busca pela expressão exata – *professor mediador; mediador de leitura; professor mediador EI; literatura e infância; literatura na EI* – e os mesmos termos quando apenas contidos nos estudos. Com isso, verifiquei os trabalhos que trazem os termos exatos, buscando observar em que contexto e com qual sentido estes foram empregados,

contabilizando assim apenas aqueles dentro da minha temática, descartando possíveis estudos que tragam a mediação em outros sentidos.

Isso porque, no caso da pesquisa sobre a expressão professor-mediador, muitos dos estudos não estavam relacionados ao mediador de leitura, mas sim ao professor mediador de conflitos escolares, ou seja, aquele que atua de forma semelhante ao orientador educacional com os estudantes em situações conflitivas. Sendo assim, os termos *mediador de leitura* e *professor mediador na EI* foram adicionados para melhor direcionar a pesquisa.

Ainda é indispensável destacar as três últimas palavras-chave pesquisadas, que vão ao encontro das características das coleções/obras analisadas: a coleção *Conta de Novo*, de Ana Maria Machado, composta por cinco livros, e três obras infantis de Leticia Wierzchowski, após destacarem-se por sua preferência entre as crianças. A partir de suas características enquanto poemas narrativos, busquei encontrar materiais bibliográficos sobre literatura infantil com ênfase nos contos cumulativos ou de repetição, assim como referências sobre este recurso associado ao gênero poema narrativo na literatura destinada às crianças.

E, diante desse levantamento, me deparei com a negativa. Não haviam materiais resultantes de estudos e pesquisas feitas empregando, especificamente, obras com tais características. Com isso, percebi dois sentimentos que me ocorriam: a alegria de ter pensado em algo novo, ao passo que temia o desafio de, justamente, enfrentar o desconhecido. Contudo, resolvi me permitir seguir em frente e adentrar a floresta.

Refletir sobre a importância de nos permitirmos receber o novo como algo positivo e benéfico, como oportunidade de crescimento, solidifica a ideia de que “a formação implica essencialmente em desconstrução e reforma do sujeito que precisa ser exorcizado dos obstáculos e das ilusões que impedem o acesso ao conhecimento” (BARBOSA e BULCÃO, 2004, p.14). Com essa intencionalidade, percebi a importância de compreender que transformações são essenciais para a formação e que as desconstruções podem ser encaradas como potência transformadora, influenciando nas buscas e, assim, em outras leituras – talvez aquelas improváveis, como os contos cumulativos, por exemplo – especialmente se aceitas com prazer e curiosidade.

Dessa maneira, interessam também as reflexões acerca das experiências do professor-mediador no que diz respeito à sua relação com a leitura, ou seja, como leitor. Seria esta

relação um gatilho para repensar saberes já construídos através de leituras anteriores ao passo que também impulsiona para outras leituras.

Não apenas se centrando no professor, importam também as crianças e o quão relevante torna-se a experiência delas com as obras literárias, assim como o que compartilham com o professor-mediador. Refletindo sobre a liberdade voltada à imaginação e força criadora, conforme Barbosa e Bulcão (2004, p.45) “fica claro que a imaginação liberta e feliz impulsiona o homem para além de si mesmo”, condição de liberdade que buscava direcionar meu olhar de docente na mediação de leituras com aqueles que a pouco iniciaram seu contato com a poética da linguagem literária presente nas obras.

Assim, com o desejo de trazer à luz tantas questões que se mostram sob a sombra do convívio de adultos e crianças com a literatura infantil, foi fundamental pesquisar as implicações da ação lúdica de ler enquanto experiência constituidora de um professor-mediador na EI. Para isso, tentei compreender a formação desse professor que compartilha experiências de leitura com crianças, investigando – a partir da minha intimidade – a relevância de experiências diversificadas em espaços de leitura com variados gêneros textuais literários, mais especificamente obras de literatura infantil que trazem como característica narrativa o formato de conto cumulativo ou de repetição, explorando assim os poemas narrativos.

Para Barbosa e Bulcão (2004, p.56) “o ato de conhecer implica em retificação de ideias, [...] no refazer-se constante e ininterrupto do sujeito que se retifica, [...] só há formação quando há desconstrução e reforma do sujeito”. Com essas ideias, foi possível vislumbrar a importância de olhar cada docente em contínua invenção de si mesmo, compreendendo-o como alguém que não está pronto, que se transforma, se molda, se forma e se deforma, se reforma inúmeras vezes ao longo da vida.

Junto a essas transformações, alteram-se igualmente os materiais de leitura, pois muito provavelmente o profundo conhecer-se desconhecendo, perder-se para encontrar-se, despir-se do que havia em si para vestir outras ideias combinadas às antigas – ou não – pode contribuir para a formação de um professor-mediador que encante o pensamento e a alma dos leitores, seus alunos, em cada obra a eles apresentada e com eles saboreada.

Assim, ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, foram realizados apontamentos e reflexões embasados em pesquisas bibliográficas que consideravam as perguntas norteadoras sobre aspectos reiterados nas obras literárias consideradas relevantes pelas crianças da EI. A

intenção foi a de buscar compreender um pouco mais acerca da relação entre adultez, infância e leitura literária.

Quanto aos autores que embasaram o estudo, destaco alguns, começando por Cecília Bajour (2012), que traz reflexões acerca da escuta que muito me importaram e importam, pensando em tudo que as crianças dizem mesmo em seu silêncio, aprendendo assim, conforme a autora, sobre o impacto de “ouvir nas entrelinhas” para melhor compreender o que os pequenos partilham no cotidiano escolar e da importância de silenciar para poder escutá-los.

Seguindo, trouxe Antônio Cândido (2011), que evidencia a Literatura como aquilo que legitima o homem em sua humanidade, da qual não passamos um dia sem ter contato e, portanto, torna-se Direito e deveria ter seu acesso legitimado e garantido a todos. Depois, chegando a Jorge Larrosa (2002), encontrei questões voltadas à experiência, que muito interessam nesse estudo, pensando que o contato com o mundo literário muito e tanto nos permite vivenciar e experienciar. Assim como a potência transformadora na qual as experiências nos movem, tirando do nosso lugar comum, desacomodando e, com isso, mudamos, transformando a nós e aos outros.

Além disso, laços estreitados com as ideias de Yolanda Reyes (2012) provocaram-me em diversas situações voltadas à leitura e à literatura com as crianças e, através deles, questioneime sobre a forma escolarizada como costumam ser conduzidas as experiências de leitura com os textos literários e sobre outras possibilidades de apresentá-los às crianças, de forma a criar momentos mais significativos para os pequenos.

Ainda tratando sobre a escola, e em sua defesa, Jan Masschelein (2014) mostrou e mostra criticamente sua construção histórica e suas fragilidades, sem desacreditar no potencial que esse espaço pode – e deveria – ter, sendo eu alguém que crê na escola e em tudo que esta pode criar com as crianças.

Já conversando com Kohan (2002), o conceito de devir-criança foi sendo explorado, sendo possível compreender que a infância está além dos muros cronológicos que costumam enquadrá-la em certa etapa da vida e do ensino e, com isso, perceber a importância para o profissional que atua com as crianças de reconhecer a infância que sua adultez carrega consigo, significando potência na e para a atuação em sala de aula e fora dela.

Com a autora Eliane Yunes (2021), mergulhei mais fundo na mediação, no conceito, na constituição de quem a utiliza como parte de sua prática, na sua contribuição para com a construção leitora e nas possibilidades que dela podem desabrochar na ação docente. Trouxe a contribuição do autor Paul Zumthor (2012), que me levou de volta aos meus conhecimentos e minhas vivências com a Educação Física e a Dança (*Ballet*), tratando sobre performance, sobre o corpo e a voz, e aos laços estreitos e íntimos entre ambos, sendo que a voz tem um corpo e o corpo possui sua voz, bastando compreender as expressões que dele emanam mesmo que no silêncio.

Da mesma forma, chamei Johan Huizinga, que muito me desafiou e desafia em sua obra *Homo Ludens* (2001), quando desmistifica as visões do senso comum sobre ludicidade, aprofundando-se nos conceitos e elementos que constituem o lúdico, histórica e filosoficamente, reconhecendo que há seriedade e ordem nas ações lúdicas, para além apenas do lazer e da brincadeira.

Cheguei, então, às contribuições de Fronckowiak (2020) e Fronckowiak, Barbosa (2021) que me questionaram sobre a compreensão de infância, permitindo reencontrá-la e libertá-la de um momento atrelado apenas à faixa etária e às questões cronológicas. O valor da imaginação, enfatizado pelas autoras, traz esse lugar a ser revisitado, que (des)venta visões sobre as experiências e vivências com as crianças, sobretudo acerca do que elas são e não apenas o que podem ser, colocando-nos com elas..

Foi mergulhando no mundo da literatura na EI, a partir da partilha de situações de leitura com crianças que fui encontrando e dando foco mais detalhado às obras que se mostraram preferidas por elas. Ao escutá-las com mais atenção, verifiquei que apresentavam certas características comuns, características que pude confirmar como sendo essenciais ao ritmo de nosso convívio humano, detalhe que, com alegria, ousou supor que possa compartilhar com os leitores deste trabalho.

3 OLHARES ACERCA DA INFÂNCIA: CRIANÇAS, PROFESSORES, ESCOLA E LEITURA⁵

Refletir sobre as nuances envolvidas na complexidade da vida humana é – e sempre será – um grande desafio, visto os inúmeros aspectos a serem analisados, observados e sentidos para chegarmos a algum ponto de vista que tenha relevância. Interessa-nos, em especial, enquanto professoras de EI, olhar com delicadeza para o convívio entre adultos e crianças, de forma a pensar no bem estar individual e coletivo não só dos pequenos, mas de todos os envolvidos. Interessa-nos aguçar nosso olhar a tudo que desperta o olhar das crianças, ou seja, nas vivências onde nos encontramos, abarcando-nos em totalidade, na integralidade de sermos quem somos coletivamente.

Vamos iniciar nossos questionamentos com um resgate, afinal é preciso pensar de onde surgem nossas inquietações acerca de algumas situações que as crianças compartilham na atual configuração da sociedade para buscar compreender processos de mudanças que ocorreram. Percebemos, a partir de nossa própria vivência, que, num espaço não tão distante temporalmente, para crescer, as crianças – em sua grande maioria – dispunham de três círculos ou esferas de convivência que as auxiliavam: a rua e suas brincadeiras, o convívio familiar e a escola.

Todos estes três espaços juntos impulsionavam as aprendizagens e as experiências relativas à infância. Obviamente, não estamos afirmando que todas as crianças experienciavam essas dimensões, mas é possível perceber que, no último quartel dos anos 1900, a partir do período conhecido como regime militar, a EI brasileira passou por intensas transformações. O marco de consolidação da EI acontecerá a partir da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. A partir de então, a legislação nacional

⁵Os capítulos que seguem a partir desse adotam a primeira pessoa do plural, visto que as construções feitas são coletivas (autora-orientadora-crianças).

reconheceu que creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, fazem parte do sistema educacional como primeira etapa da educação básica.

Contudo, observando as mudanças das últimas décadas, é possível afirmarmos que o convívio mudou e, em certa medida, no que concerne ao movimento do corpo, muito foi perdido, visto que as crianças estão vivendo um confinamento estrutural – na escola, no quarto, na casa, no pátio, etc. Cabiam às brincadeiras de rua todo um repertório de ritmos, desafios, regras, vivências. Nelas os pequenos exploravam diversos tipos de jogos de palavras, brincando com os seus pares, de forma lúdica, aproveitando ao máximo tudo que essa socialização lhes possibilitava.

Encerrado o período com os amigos na rua, voltavam para casa, para o convívio familiar, diversas vezes ao longo da rotina diária, para realizar as refeições em família ao redor da mesa, para assistir televisão com os irmãos, para ouvir as histórias dos avós, dos tios e ainda para se organizarem nas tarefas dadas pelos pais. Neste ambiente, era maior a possibilidade de haver tempo e espaço para tantos outros jogos de palavras, para articular, ouvir, cantar, encantar, para argumentar, desafiar, desabafar.

E, durante a semana, entre as brincadeiras de rua e o convívio familiar, as crianças iam adentrando, conforme a idade, no tempo da escola, imerso numa rotina específica. A obrigatoriedade dava-se a partir do 1º ano do atual Ensino Fundamental⁶ e lá, através das didáticas e métodos pedagógicos, os pequenos vivenciavam outras tantas formas de também explorar as palavras, através da leitura, da escrita, do conhecimento da ortografia, da gramática, da aproximação com os textos: narrativas, fábulas, entre outros, adentrando a alfabetização.

Cada um dos três círculos apresentava-se com contribuições importantes, relevantes às crianças e a todo o universo de possibilidades nas quais se encontravam imersas. Não cabia a responsabilidade maior a um ou outro, a tríade se completava, se complementava, agia em conjunto, de forma quase orgânica, no decorrer dos acontecimentos diários da vida.

Eis que chegamos aos tempos atuais, na sociedade contemporânea, e nos deparamos com uma outra configuração destes três espaços e de como eles se articulam dentro dos novos moldes

⁶⁵ Foi apenas a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que delimitou-se a obrigatoriedade de idade para o início do Ensino Fundamental, chamado Ensino Primário naquele momento. Cf. “Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em abril de 2023.

de vida e rotina diárias. Cabe já adiantar que não vamos dizer que os três aspectos acima descritos deixaram de existir, ruíram na loucura do cotidiano atual, em absoluto. Vamos apenas argumentar que, como tudo ao longo do tempo se transforma, a tríade também ajustou-se à realidade cotidiana que mudou, encontrou lugares diferenciados para continuar auxiliando as crianças através das possibilidades de experiência que já não se enquadram mais no dia a dia delas.

A questão trazida à pauta não é o que existe e o que deixou de existir, de acordo com as crianças e as possibilidades diárias que têm ou não, quanto às vivências e experiências. O que é inevitável dizer, e bastante claro de ver, é que muito sobre a rotina das crianças mudou! Essa mudança é que precisa ser analisada com cuidado, para buscar compreender o que ocorre no dia a dia dos pequenos e dos adultos, quais são os espaços que temos hoje com crianças para desfrutar de experiências significativas para ambos.

As distâncias intransponíveis entre o mundo adulto e o infantil, entre as brincadeiras e o ensino-aprendizagem ainda ocorrem porque, quando discorremos sobre a infância, no senso comum, mantemos uma certa convenção de que se trata de uma fase, uma etapa da vida, associada aos limites biológicos e cronológicos, assim como a velhice. Todavia, há um pensamento filosófico que problematiza as conceituações rígidas sobre a infância, através do qual conseguimos experienciá-la transpondo os limites de idade, percebendo-a como um acontecimento, uma forma de agir, sentir, vivenciar fatos, sendo ela própria um lugar de experiências.

Para Kohan (2002, n.p.) “[...] a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência”, o que permite percebê-la “como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar para se situar em outros lugares, desconhecidos”. (n.p.) Dessa forma, a infância habita em nós, mesmo na vida adulta, quando nos permitimos viver de forma intensa outras experiências, por vezes desconhecidas, nas quais, contudo, estamos efetivamente envolvidos com o que nos acontece.

Refletir sobre as brincadeiras de rua – sua ausência na sociedade contemporânea – conduziu-nos a uma pausa dramática, pois é fato que, com o aumento da violência, da criminalidade, do fluxo de trânsito e do próprio crescimento das metrópoles, tais atividades foram inviabilizadas. Afinal, que adulto hoje, em sã consciência, tem coragem de deixar filhos, ou crianças que estejam sob sua responsabilidade, brincando nas vias públicas, na companhia

apenas de seus pares e, talvez, do olhar – vigilante, mas distante – de alguns poucos adultos como se fazia entre a vizinhança em décadas atrás.

Esta não é uma crítica ao encarceramento das crianças que ficaram presas aos seus domicílios para realizar suas atividades com os amigos, tão pouco uma iniciativa de apontar culpas e culpados pelas restrições nas atividades infantis. Trata-se de um pensamento que busca olhar e escutar as mudanças relacionadas à infância, às quais correlacionam-se com transfigurações também na vida e no convívio com adultos.

Com essa reflexão, queremos ressaltar aquele espaço que, na presença de adultos professores e comunidade educativa, se ergueu para acolher as crianças da sociedade atual, oportunizando experiências pertinentes a elas. Sim, eis que voltamos nosso olhar atento para a escola como este espaço, vindo em sua defesa, alegando ser ela um campo fértil, que não pode ser reduzido apenas ao que compõe as cartilhas, ao que o estado julga apropriado ou suficiente para o aprendizado infantil, mesmo que, durante

grande parte da história, os esforços para punir as transgressões da escola foram correcionais: a escola era algo a ser constantemente melhorado e reformado. Era tolerada, desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos. (MASSCHELEIN, 2014, n.p.)

Embora possa soar familiar o que o autor nos trouxe no fragmento citado acima, novamente colocamos que não desejamos culpabilizar este ou aquele seguimento pelo que aconteceu com a escola ao longo da história. Atualmente, “as escolas de educação infantil ou creches ocupam papel de destaque como espaço educativo [...] pois são esses espaços que a criança frequenta grande parte do tempo” (PEREIRA; GABRIEL, 2018, p.156).

Assim, buscamos refletir a urgência de olharmos para as práticas existentes na escola de uma forma crítica ao mesmo tempo em que sensível, compreendendo sua intensa força criadora e transformadora a partir daqueles que mais nos importam: as crianças! O tempo das crianças na escola pode oportunizar um espaço para experiências de linguagem significativas, incluindo a brincadeira e a validação da sensibilidade poética:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos sua absolvição [...] é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente –

que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. (MASSCHELEIN, 2014, n.p.)

Com essa perspectiva diferenciada quanto às práticas nos espaços escolares, lembramos a essência da escola (*skholé = tempo livre, descanso, estudo, discussão*) e de como isto – o tempo livre – se faz presente no cotidiano escolar, cada vez mais preocupado com as inúmeras e constantes atividades direcionadas e orientadas, buscando suprir as tais demandas dos alunos e do futuro da sociedade. Chegamos a um momento histórico-social que compreende que o tempo precisa ser produtivo, tendo em vista que tempo livre, ocioso, é tempo perdido, improdutivo, o que é um enorme equívoco. Afinal, o tal tempo livre dá espaço para ver, pensar, criar e, com isso, é pertinente refletir que

[...] a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN, 2014, n.p.)

Quando respeitado o espaço da escola como aquele destinado para vivenciar, ter experiências e contato com as muitas possibilidades e materiais disponíveis e de acesso ao público que nela habita, podemos então compreender o lugar da leitura e a literatura. E, ainda, considerar as oportunidades que há na escola, nos momentos de troca, na riqueza de compartilhar ideias, de discutir as diversas visões sobre uma mesma leitura. Espaço esse privilegiado por poder construir tantos saberes diariamente através do vivido, das interações, visto que diariamente, crianças e adultos estão em situação coletiva, viabilizando tais momentos.

Percebemos ainda que, por vezes, acontecem equívocos rodeados das melhores intenções na rotina da EI, e nas tantas demandas pedagógicas e didáticas que são impostas às crianças. Em nosso entendimento, a questão primordial seria algo mais simples e que passa invisível aos olhos dos adultos, inclusive dos professores: brincar no mundo e com o mundo!

Olhando o espaço escolar como aquele que pode acolher e oportunizar diversas experiências transformadoras, relevantes e significativas, trazemos para nossa conversa aquele profissional que promove os movimentos da escola. Com ele está a escolha entre o “mais do mesmo” e o “agora é hora”; Assim, conforme seus ideais, suas próprias experiências acerca da

escolarização, sua formação para a docência, sua conduta com as crianças e seus conceitos acerca da infância, o professor, em seus movimentos, fará toda a diferença.

Compreendemos como pensamento pedagógico básico dentro das turmas de EI, nada mais do que o fazer com a criança e não apenas para a criança, pois “o fazer junto, envolvendo o professor e os alunos, potencializa o grupo” (SOUSA; GABRIEL, 2011, p.118) onde ricas são as trocas que o coletivo proporciona, mostrando ser tão importante essa conduta para com os pequenos: a de fazer com eles.

É na perspectiva de fazer com as crianças que concebemos o poder criativo da docência, uma vez que, estando com os alunos durante suas vivências mais diversas no espaço escolar, o professor, possivelmente, conseguirá ter uma visão muito mais clara sobre o que acontece no decorrer do tempo, o ritmo, as mudanças e as nuances discretas a serem levadas em conta para uma experiência significativa com os que dela usufruem. Inserido nos espaços e nos fazeres, de forma coadjuvante, porém ativa, o professor percebe os interesses de cada criança, os perfis criativos e criadores delas, compreendendo que a autonomia das crianças durante suas vivências potencializa sua curiosidade pelo que há a ser desbravado.

Para Fronckowiak e Barbosa (2021), um “grande entrave pedagógico relacionado à criação, ou criatividade surge pela dificuldade em compreender a autonomia da imaginação criadora em relação à percepção. As autoras mostram, com Bachelard (1990) que imaginar “é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova [...] é a imaginação que inventa a vida e a mente novas. (BACHELARD, 1990, p.171 apud FRONCKOWIAK; BARBOSA, 2021)

As oportunidades de brincar – agora mais restritas ao ambiente cerceado da escola – são potência para o jogo lúdico: brincar de explorar, de representar e, também, brincar de ler, o que, para as crianças bem pequenas, é ouvir. Dentro do universo das brincadeiras infantis, estão incluídas estas e outras possibilidades de vivências possíveis nas rotinas das turmas de EI. Os espaços dados às crianças para exploração das várias dimensões da linguagem incluem, entre tantas coisas, as possibilidades dadas através do manuseio e escuta das obras literárias, que oportunizam à criança, “aproximar-se de formas de pensar e de sentir; esquadrihar os modos de expressar-se, de narrar-se e de construir a história pessoal e coletiva” (REYES, 2012, p.53)

Observando a rotina escolar, de forma geral, percebe-se o “quão pouco se continua brincando nas escolas [...] que falta de graça no ensino escolar e, sobretudo, no ensino de desejo e do

prazer que são inerentes à experiência literária” (REYES, 2012, p.52). E estas questões, associadas ao brincar, ao jogo, ao ato criativo e criador potente que há nas experiências típicas da infância, merecem toda a nossa atenção adulta, pois nossas

crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e que os impede de se refugiar, em algum momento do dia ou, inclusive, de sua vida, no profundo de si mesmos. Daí a experiência do texto literário e o encontro com esses livros reveladores que não se leem com os olhos ou com a razão, mas com o coração e o desejo, sejam hoje mais necessários do que nunca como alternativas para que essas casas interiores sejam construídas. Em meio à avalanche de mensagens e estímulos externos, a experiência literária brinda o leitor com as coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos (REYES, 2012, p.27)

Ao acompanharmos a escassez de experiências das crianças com a leitura e como, por vezes, alguns profissionais não a incentivam, observamos que muitos não compreendem que “a criança pode descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler” (FRONCKOWIAK; BARBOSA, 2021, p.159). Muito nos deparamos, nos espaços escolares da EI, com a ideia de que momentos de leitura são algo para ser tratado durante o ciclo de alfabetização, ou então, de forma mais audaciosa, nas turmas finais desta etapa – a pré-escola e/ou jardim – e que a estes estariam reservados os momentos de iniciação ao mundo literário.

Contudo, há a possibilidade de escolhermos abandonar o “mais do mesmo”, adentrar a brincadeira com e através da linguagem, reconhecendo que nelas residem os mistérios que tanto interessam àqueles que, vivendo com crianças, se atrevem a pesquisar sobre o mundo da infância e do sensível.

4 LEITURA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos , e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CÂNDIDO, 2011, p.193)

Começamos nossas conversas e reflexões, primeiramente, compreendendo o lugar da literatura e sua importância no mundo, na sociedade, na cultura de um povo e em toda a sua amplitude de alcance e de funções. Assim, vamos tratar, neste momento, a literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CÂNDIDO, 2011, p.176) e, a partir desse modo de vê-la, compreender que, assim como nos coloca o autor, ela se torna manifesto universal de todos os homens em todos os tempos e, desta forma, constitui-se uma necessidade universal, logo um Direito, visto que ninguém conseguiria passar um dia inteiro sem mergulhar, de alguma forma, no universo da ficção e da poesia. E, ainda, ousamos trazer a ideia de que talvez não haja equilíbrio social sem a literatura, sendo ela indispensável à humanização, confirmando o homem na sua humanidade.

A partir das colocações acima, é possível refletir quanto à importância da literatura na sociedade, como elemento cultural, vivo, pulsante, vibrante, que atinge a todos de uma forma ou de outra, por vezes tão sutil que imperceptível aos que toca, ao mesmo passo que forte o

suficiente para impactar uma vida, provocar grandes e profundas mudanças em um ser – ou em tantos. Potência e sutileza, tal como a bailarina, a literatura convida-nos a dançar com sensibilidade, delicadeza, na ponta dos pés – lembrando de toda a técnica e a força envolvidas nessa ação-

De acordo com Reyes (2012, p.28) “embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros”.

A literatura como tal, fator indispensável na vida humana, reivindica então seu lugar, seu espaço, na escola. Lá mesmo, onde estão tantos inícios da humanidade, do ser em si, de suas criações, de suas vivências, do próprio contato com formas mais íntimas de narrar a existência. Quanto a isso, nos referimos aqui a um recorte específico da vida escolar, tão especial, que é a EI, da qual seguimos desenrolando reflexões, desvendando-a. Com certeza,

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p.177)

Um único aspecto já seria suficiente para garantir a importância da literatura pelo viés da sua relação com a infância, quanto à diversidade que encontramos nos espaços da EI, pela bagagem que cada aluno traz consigo de casa. E, assim, damos importância ao que podemos ler e ouvir nas entrelinhas dessas relações, com janelas que se abrem a partir de obras que tragam temas onde cada um se encontre, encontre a sua voz, mesmo que permanecendo em silêncio:

Na fala dos jovens e dos adultos há também uma convivência entre o dito e o não dito ou o sugerido. Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra. (BAJOUR, 2012, p.20)

Inumeráveis são às vezes em que, nos encontros com a literatura, a criança tem possibilidade de tratar certos assuntos, seja compartilhando com outros ou mesmo dialogando consigo

mesma, a partir das provocações e reflexões que a leitura pode desencadear. Assim, “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual [...] ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos” (CÂNDIDO, 2011, p.188).

Da mesma forma como percebemos certas situações que ocorrem na vida das crianças, através do que apresentam em suas falas, suas brincadeiras, suas manifestações em diferentes linguagem, pode ocorrer essa abertura durante um momento de mediação. Então, respeitando que cada criança tem um perfil, o adulto professor pode agir, reconhecendo que há aquelas com desenvoltura em jogos de representação, enquanto outras despertam diante de leituras e encontram-se nos mundos outros trazidos nas obras.

Também através das obras literárias podemos perceber possibilidades vivenciais que nos auxiliam a organizar a mente e compreender sentimentos, ampliando nossa visão de mundo, enriquecendo percepções, pois, ao tocar nossa humanidade, a literatura nos toca e nos conduz a sermos mais compreensivos e abertos, seja com a natureza, a sociedade e/ou para com nossos semelhantes (CANDIDO, 2011).

Bajour (2012, p.26) reforça essa posição dizendo que “os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções”, o que justamente vai ao encontro do que víamos nos parágrafos acima acerca de colocar-se nas situações descritas nas obras, onde tudo pode ser dito, mesmo que em silêncio, e vivenciar situações que talvez jamais imaginássemos viver.

Nesta mesma linha de pensamento, colocamos o espaço escolar como local onde tudo e tanto acontece, onde cabem tantas discussões quanto forem possíveis e necessárias, não só para o exercício da cidadania, comumente referida como essencial, mas, fundamentalmente, para o exercício da existência, e, sendo assim, a escola pode “ensinar a ler de todas as formas possíveis e com diversos propósitos. [...] Necessitamos [...] explorar o fundo de nós mesmos [...] nos conectarmos com os outros, iguais e diferentes, que compartilham conosco as raízes humanas” (REYES, 2012, p.25-26)

4.1 O professor compreendendo-se mediador de leitura na EI

O modo como defendemos a concepção de infância, enquanto oportunidade de experimentar a sempre outra condição da existência, é bastante relevante principalmente àqueles que estão em interação com as crianças, como é o caso do professor, que vai, mais especificamente, exercendo sua ação enquanto professor-mediador. O mediador, antes de mais nada, é um leitor que, trazendo a infância consigo, abre-se às experiências novas de leitura e, com isso, dispõe de mais encontros com obras, conhecendo acervos e seus conteúdos para, então, conduzi-los aos pequenos como proposta de leitura. Segundo Fronckowiak e Barbosa (2021, p.163) “quando um mediador partilha um livro com uma criança – que o acompanha em corpo e voz – além de auxiliá-la no desabrochar do interesse leitor, ele lê com ela e a educa”.

Quanto à importância do papel do mediador de leitura, compreendendo que “a qualidade da interação afeta a partilha da leitura entre adultos e crianças” (FRONCKOWIAK, BARBOSA, 2021, p.169), fomos adentrando a relevância de olharmos para a constituição do perfil de um mediador, suas concepções e formação, visto que suas experiências impactarão na forma como conduz suas mediações, refletindo na relação com a leitura das crianças com quem convive.

Afinal, como nos mostra Yunes (2021), a mediação seria como uma ponte levadiça que se estende do castelo interior de cada um em direção ao outro, construída a partir de tantos elementos, sendo eles os diversos materiais de leituras, sejam as formas como propomos tais vivências e como essas experiências nos movem, solidificando assim essa ponte que tornará possível esses encontros.

Na medida em que escutamos a figura do mediador ampliando a visão dos leitores em formação, foi possível compreender, através de nossa própria condição, que o trabalho de um pedagogo seria também o de um mediador que, ao lado da criança, acompanha seu olhar, sua pergunta e a ajuda a caminhar por conta própria, sobre outros horizontes (YUNES, 2021). Assim, repousa sobre os ombros do professor-mediador a riqueza da infância, também a sua, e nos encontros com as crianças, os vínculos com a leitura que, enquanto coletivo, construirão a partir das práticas desse profissional.

Quanto ao fato de o pedagogo ser ou não ser mediador (Eis a questão!), nos perguntamos se há um pedagogo que não seja mediador, já que a ação de mediar está associada a fazer algo com alguém. Sendo assim, tudo que o pedagogo realiza é com as crianças e, portanto, ele faz mediação não apenas quando está tratando sobre leitura ou lendo, mas em relação a toda a prática envolvida com a docência. Assim, então, encontramos os laços indissociáveis entre o

professor e o mediador de fato, relacionados com o modo como se dá o trabalho diário do pedagogo com os pequenos.

Especificamente na conexão com a leitura literária, cabe ao mediador uma espécie de curadoria, onde pesquisa e seleciona livros, obras, situações com as quais a criança possa encontrar impulsos, curiosidades, dúvidas, alegrias, certezas, acolhimentos. Os livros podem ajudar a que elas falem do que vivem e talvez não possa ser confessado:

Na fala dos jovens e dos adultos há também uma convivência entre o dito e o não dito [...] contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra (BAJOUR, 2012, p.20)

Essa oportunidade dada ao docente reflete também a sensibilidade de ouvir a voz que há no silêncio dos alunos e, até mesmo, no seu próprio silêncio diante de certos comentários ou questionamentos que emergem a partir de alguma leitura trazida. Afinal, a variedade dos textos, a diversidade dos temas e personagens constituem um banquete capaz de apurar o gosto, o sabor da palavra e a capacidade de estabelecer relações entre as coisas do mundo, entre si e o mundo (YUNES, 2021).

E, para além do adulto que lê e a criança que ouve, há igualmente o adulto autor, que cria e escreve o texto, a obra literária voltada ao público infantil. Será sua a voz que, transferida para as linhas, as páginas, buscará alcançar e identificar a voz da criança, a voz das suas infâncias. A criança que ouve, que recebe palavras e imagens, que se imagina nos espaços, tempos e mundos descritos pelo corpo-voz de um adulto que transmite sua infância através da leitura, recria o texto para si – um si que é tanto do adulto escritor, quanto do adulto leitor professor e, maravilhosamente, da própria criança. E ainda, a voz da criança que fará essa releitura, que brincará com a voz do autor durante suas brincadeiras de invenção com outros – sejam adultos ou crianças – recriará, através da oralidade, no caso da EI, a voz dessas infâncias.

A mediação em leitura na Educação Infantil tem – ou poderia ter – espaço de destaque dentro da rotina escolar, pela importância dos momentos com a linguagem escrita, a leitura em voz alta de diferentes gêneros – literários e não literários –, para a formação intelectual e humana das crianças. Contudo, as obras de literatura, são muito significativa enquanto experiências que se movem ao encontro de sentimentos e emoções, sendo também movimentos criativos, pois simbolizam vivências nutridas a partir da surpresa, da diversão, de olhar os mundos

apresentados nas imagens, de conhecer novas palavras, talvez ainda não ouvidas anteriormente, modos de adentrar e encontrar-se nas obras, dentro de um universo de possibilidades.

E quanto à postura do professor, um perfil sensível, divertido e criativo poderia ser parte do que o coloca em maior sintonia com a infância, afinal, os momentos de mediação em leitura são aqueles que, intensos, não abandonam a alegria diante do novo e das possibilidades, oportunizando a interação das crianças entre si e com as obras.

Embora pareça simples e agradável imaginar momentos tais como os citados acima, todavia, nem sempre é fácil para o professor conduzi-los desta forma, pois uma preparação curiosa por parte do profissional é essencial para que este tenha repertório que alimente suas escolhas como mediador. Não podemos dizer que há uma receita que funcione de forma universal, uma verdade absoluta sobre a forma correta de mediar, porém podemos compartilhar estratégias que costumam funcionar bem, sendo que uma delas pode ser abrir espaço para questionamentos, ou mesmo levantar alguns, entendendo assim que:

o objetivo da mediação não é o professor fornecer as respostas aos alunos, mas conduzi-los, por meio de perguntas, à curiosidade e ao pensar alto para coletivamente construírem novos conhecimentos. Certamente, isso exige perspicácia, pleno domínio do texto e dos pontos a serem discutidos, e conhecimento do potencial dos alunos. (SOUSA; GABRIEL, 2011, p.121)

Além disso, a atenção dada ao silêncio e, igualmente, a compreensão quanto à falta de respostas das crianças aos possíveis questionamentos também é marca potente de um mediador. Saber calar e esperar nos vincula à infância, e retornamos de onde jamais saímos, compreendendo e relembrando a importância da interação, das trocas, das vivências junto com as crianças, do professor dispor-se com elas, experienciar junto delas, assumindo-se como inspiração, como aquele que abre portas, e janelas do pensamento e da imaginação.

Na leitura e, mais propriamente, na mediação em leitura literária, o papel fundamental do professor vincula-se a estabelecer momentos de contato na sua relação com a criança, assegurando que ocorram e que sejam oportunizados desde as crianças bem pequenas, divulgando tantos mundos possíveis através das páginas das obras literárias. Para além da discussão sobre escrita e leitura, é possível, com alguma flexibilidade, pensar a literatura como experiência física, corporal, visto ser ela tão mais do que apenas a leitura em si.

Chegamos, a partir dessas reflexões sobre a intensa responsabilidade livre das escolhas adultas, a um questionamento importante: “De onde surgiu, então, esse consenso escolar que obriga todos a [...] entenderem rapidamente as mesmas ideias principais e enxergaram todas as obras a partir de um mesmo ponto de vista? (REYES, 2012, p.20) Onde fica o espaço para a criação, para o pensamento crítico e a reflexão, para construções de opinião? Esta é a dúvida de muitos profissionais e pesquisadores que, assim como nós, interessam-se e compreendem os fazeres presentes na escola. Talvez, depois de muito ser impedido de imaginar, seja mais simples para o professor “ensinar a repetir, a memorizar e a copiar da enciclopédia do que promover o surgimento da voz própria de cada aluno” (REYES, 2012, p.27).

Compreendemos, então, que as ocasiões de mediação contemplam algumas ações muito significativas, em que oportunizamos momentos de (auto)conhecimento, através dos quais cada um encontra sua voz e ouve a voz do outro em si e de todos no coletivo, pois é singular evidenciar a importância da atividade grupal, coletiva, motivada, a ser ambientada no contexto escolar.

São tantos os encontros, tantas as trocas, as releituras, as co-criações, que fica difícil encontrar os limites do elo entre autor, professor e ouvinte, visto que todos se encontram nesta teia poética. E neste intenso criar-viver-expressar escutamos o enunciar de timbres de vozes particulares, talvez “como fazem as crianças quando brincam de ser outros e falam com vozes de pessoas que conhecem para saberem quem são, sem nunca saber totalmente.” (REYES, 2012, p.38)

A literatura auxilia-nos a “transitar pelos múltiplos caminhos da linguagem para indagar nossa própria linguagem, a conversação que se dá com os autores que percorrem caminhos semelhantes ajuda a dar forma à voz e às perguntas” (REYES, 2012, p.39), conectando crianças e adultos (pais, familiares, professores) por intermédio do elo perdido entre a adultez e a infância, unindo-os em um abraço infinito onde um terá ao outro sempre que quiser buscar por outros mundos, outras moradas e explorar outras florestas.

4.2 Liberdade lúdica nas experiências de ler: espaços, acervos e gêneros literários

Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental (REYES, 2012, p.28)

Tratar sobre a escola e sobre como esse espaço conduz as práticas, em especial aquelas voltadas à leitura, torna-se um terreno delicado, pois, muito seguidamente, a ação que costuma ocorrer e o como desejaríamos que ela ocorresse não trilhem um mesmo caminho. Lembramos que “[...] desde seu surgimento, a literatura infantil destinou-se à preparação intelectual e moral das crianças; por isso sua associação à pedagogia” (LIMA, SILVA, 2005, p.95) e sua forma de uso dentro das salas de aula. Tratada, na maioria das vezes, como ferramenta de instrução, a leitura acaba sendo engolida pela práticas escolares, tornando-se cada vez mais escolarizada. Apesar de parecer óbvia esta colocação, não deveria ser, pois, por isso, a literatura se afasta de seu potencial criador:

Na escola, a seriedade de conhecer se iguala à ausência de alegria [...] crianças pequenas, ninhos de alegria, adentram a cultura escolar cada vez mais cedo [...] o que implica outro tempo-espaço para suas infâncias. Nem pior, nem melhor, mas outro, que gostaríamos de assegurar que fosse gerador de espaços simbólicos, imaginários, constituidores de repertórios e que pudessem contribuir para garantir a idiossincrasia humana das crianças, incluindo o exercício da liberdade linguística oral e escrita. (FRONCKOWIAK e BARBOSA, 2021, p.166)

A cultura típica dos corredores escolares segue associando o silêncio da turma ao bom trabalho do docente. Ou seja, quanto ao processo de letramento, segundo Fronckowiak e Barbosa (2021, p.168) “a eliminação do encanto [...] direcionando a leitura categoricamente para uma prática silenciosa, era (e ainda é) tomada na escola como signo indubitável de sua eficiência”.

Concepções equivocadas ainda existentes nos espaços escolares preocupam, visto que “cada vez mais tempo estamos na escola [...] mas cada vez temos menos tempo [...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.23). Dessa forma, as crianças ficam expostas a experiências rasas que pouco acrescentam, despertam ou provocam. Diante dessa problemática, refletimos o quão importante se torna

o compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com confiança na capacidade de todos os leitores, pode trazer resultados transformadores. (BAJOUR, 2012, p.45)

Há, desde o nosso ponto de vista, como potencializar esses momentos, ressignificando as experiências com a leitura na escola através do encantamento dos professores-mediadores envolvidos em tais práticas. E como sentimo-nos envolvidos nisso? Quem sabe, um encontro entre uma criança e uma professora/um professor possa abrir a escola ao que ela ainda não é tornando-a espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis (KOHAN, 2002). Para a magia acontecer dentro dos ambientes escolares, os profissionais poderiam recorrer aos acervos literários disponíveis, utilizando-os como seus aliados, poderosas ferramentas que muito têm a oferecer e a ser explorado nos vários mundos contidos em cada obra e outros tantos possíveis em suas entrelinhas.

Afinal, “mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, quando é assim, ler se parece com escutar” (BAJOUR, 2012, p.45) e essa escuta é potente, é poderosa, ainda mais quando vista como uma das ferramentas possíveis para alcançar todos e cada um dos alunos.

Reyes (2012) nos provoca quanto ao uso de textos literários como ferramenta, não excluindo tal emprego, mas alertando para o fato de que a literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares” (REYES, 2012, p.9) e com isto, compreendemos a dimensão das obras quando apresentadas às crianças, uma grandiosidade que transpõe moralidades, não sendo reduzida a uma rele maneira de instrução ou suplementação do que se espera ser trabalhado com as crianças. Afinal, o que há em suas páginas é maior do que isto:

Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca das nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado na ficção [...] a escola é um lugar privilegiado para dar nomes possíveis a esse terremoto de significados e preparar nossos ouvidos e os de outros que leem [...] a escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o “como” da construção de mundos com palavras. (BAJOUR, 2012, p.26-27)

A leitura literária é algo que se faz não apenas lendo por ler. Afinal, “[...] ler é bom quando é uma forma de [...] vestir-se de palavras [...] de ensaiar novas formas de estar no mundo e interagir com ele [...] como uma experiência de outras identidades a partir das quais voltamos à nossa renovados e fortalecidos” (REYES, 2012, p.11):

[...] o convívio diário com os livros e a conversa em torno da história ajudam também a criança a desenvolver, com naturalidade, estratégias de compreensão. A criança [...] vai, aos poucos, fazer perguntas para entender o

sentido do texto e apresentar respostas para explicar o que aconteceu, ou antecipar o que irá acontecer. Tudo isso [...] ocorre em um ambiente natural, descontraído, de conversação fluida e amigável, sentada confortavelmente no colo, no sofá ou até mesmo deitada (PEREIRA; GABRIEL, 2018, p.162 apud OLIVEIRA, 2011, p.18)

Assim, as experiências com os acervos literários podem ser vistas como ações a serem vividas com diferentes textos, através das quais gêneros diversificados são saboreados, e não apenas a narrativa em prosa. Na maioria das turmas, contudo, percebemos um maior interesse, por parte dos professores, em responsabilizarem-se por iniciar o ensino da escrita – nomes, letras, datas, etc. – do que em proporcionar momentos de mediação de leituras, de encontros com as obras, o que acaba por empurrar as experiências com a literatura para o ensino fundamental. Concordamos que “a escrita não deveria ser conteúdo central na Educação Infantil, momento fecundo da etapa da formação da Educação Básica, sob pena de reduzirmos ainda mais a experiência de relação do corpo com o mundo na educação da infância” (FRONCKOWIAK, BARBOSA, 2021, p.161).

Gostaríamos de que também o “texto poético tivesse espaço assegurado e fosse devidamente valorizado e apreciado, promovendo a sua evocação e retenção através das práticas escolares de leitura” (FLÔRES, 2016, p.160). E aqui nos referimos ao texto poético do gênero poema e à poesia, que acaba sendo erroneamente evitado na EI por ser considerado complexo, quando as crianças, principalmente as ainda não alfabetizadas, costumam encantar-se com tal gênero. Como mostra-nos Zumthor, 2012. P. 87):

Ouvindo-me, eu me auto comunico. Minha voz ouvida revela-me a mim mesmo, não menos – embora de maneira diferente – que ao outro. Ora, a leitura do texto poético é escuta de uma voz. O leitor, nessa e por essa escuta, refaz em corpo e em espírito o percurso traçado pela voz do poeta: do silêncio anterior até o objeto que lhe é dado, aqui, sobre a página.

De acordo com Reyes (2012, p. 19) “a máscara da linguagem escolar serve quase sempre para nos encobrirmos e quase nunca para nos revelarmos, a nós mesmos e aos outros”. Cabe refletirmos sobre o que é disponibilizado às crianças e o que se perde nos percursos dos corredores da escola entre a biblioteca e a sala de aula, e entre as obras das prateleiras e as mãos dos alunos, já que

a prática de leitura que as instituições (famílias e escolas) julgam que devem proporcionar às crianças, ou fazê-las conhecer, está atravessada por dois principais direcionamentos: a) o que os adultos responsáveis ou professores

conhecem e compreendem como sendo bom texto, literário ou não; b) o que conhecem e compreendem como sendo boa realização da ação de ler. (FRONCKOWIAK e BARBOSA, 2021, p.159)

Com isso, é possível compreender que, de modo geral, os alunos possuem pouca liberdade quanto à escolha das obras a serem apreciadas, visto que os professores mantêm sua soberania, em um espaço – simbólico e/ou concreto – onde, conforme Fronckowiak e Barbosa (2021, p.159) “a escolha pelo bom texto e pela boa leitura, no mais das vezes, se restringe a uma seleção escolar! Com finalidade formativa, textos medíocres e pouca variedade de gêneros são levados ao convívio educativo”.

Nesse sentido, a relação construída pelo professor-mediador, que se assume leitor, nas suas experiências com leituras pode fazer a diferença que nos importa quanto à seleção de textos literários. O mediador que tem em sua vivência com a leitura uma maior liberdade, encarando as experiências literárias de forma lúdica, possivelmente levará para sua prática de mediação e oportunizará aos leitores a mesma liberdade lúdica na ação de ler. E, com isso, permitirá que, com acesso a diversificados gêneros literários, as crianças tenham garantidas múltiplas experiências quanto à leitura. Confiamos que:

não convém negligenciar o poema, ou o texto dramático no letramento pleno a que as crianças têm direito e que poderia fazê-las encontrar maior variedade de gêneros possível, inclusive aqueles que, como o poema, adensam a consciência linguística e auxiliam na posterior alfabetização. (FRONCKOWIAK e BARBOSA, 2021, p.160)

Para nos sentirmos professor-mediadores, inegável faz-se a preocupação com essa liberdade no ato de ler. Ao termos experiências diversificadas quanto à leitura literária, estas acabarão por constituir-nos mediadores com uma visão mais abrangente de mundo, compreendendo toda a grandiosidade contida nas palavras, sua força, seu poder transformador, capaz de agir transformando quem lê e para quem lê. Larrosa (2002, p.21) nos diz acreditar:

no poder das palavras, na força das palavras, [...] que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco [...] também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos [...] quando fazemos coisas com as palavras [...] damos sentido ao que somos e ao que nos acontece [...] As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (LARROSA, 2002, p.21)

Para compreender a força transformadora que encontramos na ação de ler, lembremos que, para Larrosa (2002, p.25), “o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido”, esse que se refaz, estando em constante mudança, em contínua formação, a partir de suas experiências. E, ainda, torna-se relevante entender que “a experiência não é um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p.28).

Assim, sendo a experiência algo não traçado como um caminho certo, podemos vê-la como um tempo, na qual nascem, chegam novidades, com as quais nos encontramos. Quanto a esse tempo, Larrosa (2018) chama atenção ao ofício do professor, como sendo o ofício de um artesão do tempo, manejando, fazendo, organizando e orientando o tempo, mas “não um tempo que já seja seu, mas um que nasce da própria aula [...] um tempo nascente, que surge ali mesmo, como um dia que nasce” (2018, p.192) e, ainda segundo ele, neste tempo que o professor cria e dispõe às crianças, é que elas se sentem seguras para explorar tendo todo o tempo que for necessário para tal.

Acerca dessa descoberta e, em especial, a autodescoberta, Larrosa (2018) nos fala do ato de desvendar, de revelar o que estava coberto e, para isso, “a sala de aula é também o lugar onde são postas em jogo diferentes maneiras de esclarecer as coisas, de chamar a atenção sobre elas, de torná-las visíveis” (2018, p.192).

Esse tempo/espço são de enorme importância na escola, e pode ser potencializado através das obras e das temáticas que elas evocam, sem preconceitos ou censuras. Assim, ao possibilitar e explorar leituras com temas considerados tabus, por exemplo, ou ao insistir na leitura de um gênero pouco usual, o professor-leitor-mediador molda, cria um tempos e espaços para discussão, para compreensão, para compartilhamento, para autodescobertas.

A possibilidade de ir além das imagens, palavras e situações descritas [...] evoca, a partir da leitura do livro, outras situações que não estão no livro, mas que têm relação com ele [...] Além disso, a leitura nos permite experimentar, transmitir e conversar a respeito do que sentimos e ouvir o que outros sentem, bem como expandir a imaginação, emoções e experimentar outras situações e outros contextos, reais ou imaginários. (PEREIRA; GABRIEL, 2018, 163)

A liberdade lúdica que sentimos necessidade tem relação com o termo lúdico que costuma ser, erroneamente, associado apenas à brincadeira, de uma forma ampla, como se o lúdico fizesse

referência às brincadeiras da infância, a algo solto, de puro lazer. Todavia, o lúdico está intimamente atrelado ao jogo, e brincadeira e jogo não são sinônimos.

Segundo Huizinga (2001) o jogo, mesmo os infantis, como por exemplo, de tabuleiro e de campo, são executados pelas crianças com seriedade, possuindo uma organização e regras próprias às quais devem ser seguidas para o bom andamento da atividade. Ele tem um tempo para ser executado, uma série de ordens cuja menor desobediência acaba por estragar o divertimento. Caracteriza-se por criar um mundo perfeito e dar ordem em um mundo de caos em meio à confusão da vida humana.

Assim, também é possível compreender a importância do lúdico enquanto jogo na vida cotidiana, visto que ele possibilita um intervalo na rotina diária, sendo em si uma necessidade tanto individualmente quanto socialmente, ao passo que ornamenta, enfeita a vida. As crianças e os animais, em sua profunda e, muitas vezes, incompreendida sabedoria, jogam porque gostam e tornam tais momentos frequentes de forma a equilibrar suas vidas através da evasão da vida real temporariamente, exercendo sua liberdade de orientar-se por si própria enquanto joga (HUIZINGA, 2001).

Então, o jogo carrega consigo diversos elementos que o caracterizam, como ritmo, harmonia, tensão, incerteza, força, entre outros. Com isso, passamos a encontrar as ligações entre o lúdico – o jogo – e a poesia, visto que, de acordo com Huizinga (2001, p.136) nas culturas primitivas, onde encontramos sua função original, pois

a poesia surgiu sob a forma de hinos e odes criados num frenesi de êxtase ritualístico. Mas não apenas sob essa forma; porque a faculdade poética floresce também nas diversões sociais e na intensa rivalidade entre clãs, famílias e tribos. (HUIZINGA, 2001, p.136)

Os elementos citados sobre o surgimento da poesia muito nos lembram os que caracterizam os jogos, pensando tanto o êxtase – a diversão – quanto à rivalidade. Assim, já é possível observarmos a ligação que há entre o lúdico e a poesia, sendo esta última considerada como um jogo de palavras, estreitando ainda mais suas ligações. Por isso Huizinga (2001, p.177) coloca que “o elemento lúdico é de tal forma inerente à poesia, todas as formas de expressão estão de tal modo ligadas ao jogo, que é forçoso reconhecer entre ambos a existência de um laço indissolúvel”.

O lúdico refere-se claramente também às experiências de leitura com crianças, pois tais momentos envolvem prazer, diversão e oportunizam janelas evasivas do cotidiano de nossas vidas. Em consequente, espaços de leitura levados a sério, pensados com responsabilidade e que estabeleçam uma espécie de ordem em meio ao caos da rotina escolar acabam por auxiliar o professor-mediador-leitor a interessar-se e compreender elementos pertinentes às experiências de leitura, seja no tumulto e na imperfeição, seja no silêncio e nos devaneios, encontrando os elos entre o grupo e aquilo que compartilham e contam aquelas páginas lidas.

A relevância das experiências que tivemos com crianças e leitura enquanto docentes-mediadores foi fundamental para a construção de nossa consciência sobre as possibilidades de leitura que se possam disponibilizar às crianças:

Uma postura flexível, baseada na confiança no que as crianças e os jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão por trás de toda a escolha. Predispor-se à inclusão de livros escolhidos por eles, mesmo que se duvide de seu valor, é uma porta aberta para discutir sobre livros e ajudá-los a fortalecer as argumentações sobre seus gostos e saberes. (BAJOUR, 2012, p.57)

A partir da nossa convicção de que as crianças são capazes de explorar, de forma significativa, diversos gêneros literários, não se atendo apenas ao que é orientado cronologicamente ou através da leitura escolarizada, nos permitimos buscar por obras diversificadas, abrindo a possibilidade de desenvolver, discutir e problematizar uma gama enorme de assuntos, tornando-nos uma espécie de curador de obras literárias para a aprendizagem e para a vida.

Através disso, com liberdade de acesso ao acervo literário disponível nos espaços de nossa atuação do mediador, procuramos garantir uma educação plena e com maior riqueza e bagagem cultural, além de que oportunizar outras tantas formas de expressão através da palavra (seja ela dita com a voz do corpo ou com o corpo da voz). Compactuamos com Fronckowiak; Barbosa (2021, p.166) quando afirmam que:

Garantir a permanência da voz das crianças – suas falas espontâneas – e a amplitude de seus repertórios nos encontros promovidos com a palavra poética pode auxiliar na construção do discurso autoral de cada indivíduo, sem negligenciar espaço à alegria e ao corpo.

Tendo em vista a importância do espaço dado à criança para vivenciarmos as obras, refletimos, ainda, o quanto este contato podia ser parte de uma construção maior, da criança

como leitor – e de tantos/todos os detalhes envolvidos nessa delicada amizade que se inicia entre o leitor e o livro – e do professor como mediador, lendo as obras, as crianças lendo as obras e a si mesmo lendo as situações oportunizadas. E, por compreendermos que em qualquer situação educativa temos diversos universos dispostos nos corpos pequenos que habitam as salas, podemos ouvir, nas acepções dadas por Bajour (2012) cada criança e seu perfil, seu gosto para a leitura, seu encantamento com as obras e os gêneros que mais as fascinam.

Além “de aprender a escutar os silêncios dos textos e colocá-los em jogo nas experiências de leitura, os mediadores podem aguçar o ouvido aos modos particulares que os leitores têm de se expressar e de fazer hipóteses sobre seus achados” (BAJOUR, 2012, p.39), aproveitando assim, ao máximo, os momentos de leitura e mediação, onde cada expressão – seja ela falada, suspirada, tremida ou silenciosa – torna-se um vasto oceano a ser explorado, diante do espaço destinado à voz – oral ou corporal – e os silêncios contidos nelas, que, por sua vez, também ressoam cheios de manifestação.

Como nos mostrou também Silva (2005, p.94), “importante é que o leitor encontre um elo com o texto e consiga identificar a si próprio e/ou situação em que vive a partir do mundo ficcional que lhe é apresentado”. Nossas vivências ajudaram a confirmar que, se são muitos os mundos possíveis na realidade de cada aluno, muitas devem ser as obras com diferentes gêneros apresentados a eles a fim de alcançar a todos e a cada um em algum destes momentos de partilhas literárias.

Embora, em muitos espaços escolares ainda perdure a confusa ideia de que as obras escolhidas para apresentar às crianças devam evitar gêneros desconhecidos ou enredos um pouco mais densos ou complexos, que poderiam confundir ou até mesmo assustar os pequenos, em nossa percepção essa postura é um grande equívoco. A vivência cotidiana e a abertura para a exploração de obras diversificadas com as crianças da EI nos confirmaram que, como seres no mundo, elas podem usufruir da ficção.

Com essa perspectiva, pudemos refletir sobre tal cenário através de duas questões principais. Primeiramente, questionamo-nos se seria necessário evitar assuntos que causassem outros sentimentos, que não apenas alegria e divertimento. Ora, uma grande parte dos nossos alunos não tem realidades tão coloridas em suas vidas, portanto não nos pareceu lógico evitar trazer situações com as quais pudessem identificarem-se e aproximarem-se, abrindo ainda espaço

para, através da leitura literária, tratar de assuntos mais sérios, porém necessários, em sala de aula.

Em segundo lugar, compreendemos que a criança traziam conhecimentos prévios, que não apenas as habilidades trabalhadas na escola e, portanto, possuíam compreensão sobre tantas outras coisas e situações que, inclusive, nós professores podemos não ter tido contato em nossas experiências de vida. Vendo as vivências dos pequenos por este ângulo, podemos então pensar que “a criança tem consciência do caráter ficcional do texto [...] e é capaz de gerenciar seu envolvimento com a história e mesmo sua identificação com as personagens, à medida que amadurece como pessoa e como leitor” (SILVA, 2005, p.100).

Portanto, demos espaço para as mais diversas obras e enredos nas mediações na EI, visto que assim aproximamos tantas realidades possíveis dentro do cotidiano escolar, sem exclusões, censuras ou tabus, e sem subestimar a capacidade de compreensão das crianças, pois, como já dissemos, “é inaceitável acreditar que [...] a criança seja passiva e acrítica, [...] que ela confunda ficção com realidade” quando uma não existe sem a outra. “A criança [...] transita de uma para outra e se diverte. (PACHECO, 1995 apud SILVA, 2005, p.46-47)

Baseados em nossa própria experiência, notamos que muitos professores também tiveram restrições nas escolhas de leitura quando mais jovens, seja no seio familiar, na escola ou nos cursos de formação para a docência. Esta situação acaba modificando-se na medida em que vamos nos tornando leitores e mediadores de palavras e de mundos, pois quando

colocamos a escolha dos textos desafiadores em diálogo com os modos de ler igualmente desafiadores, os gêneros literários que se caracterizam pela indeterminação ou pela ausência de desfechos tranquilizadores costumam pôr à prova a predisposição e a flexibilidade dos adultos quanto à escuta da inquietação. O receio de deixar zonas ambíguas na interpretação conduz muitas vezes à superproteção por meio da explicação ou da reposição de sentidos ali onde o texto pretendia se calar ou duvidar. Acreditar que os leitores podem lidar com os textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor e a poesia. (BAJOUR, 2012, p.35-36)

Em nosso estudo, a partir das reflexões manifestadas por Huizinga (2001, p.133) afirmamos que “para compreender a poesia precisamos ser capazes de enxergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto”

pois, sem subjugá-los, podemos compartilhar com eles cada experiência fantástica que há nos espaços para a leitura literária.

5 ENCANTAMENTOS COM RITMO E COREOGRAFIA LITERÁRIA

Para entender o poema, é preciso conectá-lo a sensações, emoções, ritmos interiores e zonas secretas.

Se não nos permitirmos explorar [...] esse poema não nos dirá nada

(REYES, 2012, p.25)

Por que então a poesia, o poema, o poema narrativo, o conto de repetição – que também tem seu ritmo bem definido – dentre tantas outras possibilidades de gêneros pensando a literatura infantil? E, na EI, para quê ler, contar e recontar para crianças de três a seis anos um gênero que talvez até os adultos – os professores – tenham certo receio de aventurar-se? Ora, devido ao encanto que há nos encontros das crianças e dos adultos com a poesia. Na relação entre infância e encantamento, encontramos então as rimas, o ritmo e a coreografia implícita nas páginas que trazem poemas, onde percebemos estrofes que dançam suas métricas tal como se fossem coreografadas.

Talvez isso tenha mais a ver conosco e nossas experiências do que com a leitura em si. Quem sabe os encontros, as vivências com as artes influenciam também na escolha das obras. Ou ainda, sobre a aproximação das crianças com as obras, que possa ser fruto também do tom, da voz, do encanto de dançar com as palavras, do corpo que lê e conta tantas coisas além do que fala.

Concordamos com Reyes quando diz que “a literatura deve ser lida – vale dizer: sentida – a partir da própria vida [...] quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro” (REYES, 2012, p.26), reforçando ainda que “desse modo, a escuta é estendida não só ao que é expresso em palavras, mas também aos signos transmitidos por gestos eloquentes. Escutar também passa por ler o que o corpo diz” (BAJOUR, 2012, p.44).

Afinal, o corpo tanto nos diz, estando em um contraditório silêncio que grita, onde, por vezes, não há voz audível das cordas vocais, contudo há uma linguagem que fala, para fazer-se entender através de gestos, posturas, expressões. Essa voz que vem do corpo, tão presente nos silêncios mas, por vezes, sem espaço de escuta, é aquela que não apenas ensurdece mas também cega aos que fecham seus olhos e ouvidos para o sensível, para o artístico, para o humano que, ingenuamente, conversa através do corpo que se faz voz.

Trazemos então as palavras de Zumthor (2012, p.63) ao dizer que “tento perceber que na minha leitura dos textos dos quais extraio minha alegria está parte do meu corpo”, entendendo assim a incrível união das palavras em corpo e voz que é possível na mediação em leitura.

E, quanto aos encontros com as obras através da mediação, refletimos acerca de um assunto delicado relacionado à forma escolarizada com a qual as práticas de leitura costumam ser conduzidas. Os diferentes gêneros textuais literários costumam ser seguidamente compreendidos pelos professores da EI como instrumental para apresentar temáticas e questões relacionadas ao universo da infância. Percebemos na escola um movimento de instruir, educar, condicionar, explicar... Dessa forma, onde fica o espaço para vivenciar, experienciar, sentir, divertir puramente, sem a ação da leitura estar diretamente atrelada a uma prática pedagógica ou uma temática pré-estabelecida?

Deslumbrar-se, alegrar-se, gozar, amar, em nossa sociedade, não são tarefas fáceis, pois as atividades prazerosas e lúdicas, por isso poéticas, precisam ser constantemente justificadas [...] não podemos perder tempo e o mundo está muito mais para ser explicado e conquistado do que para ser sentido e inventado. (FRONCKOWIAK, 2019, p.1272)

Com a urgência existente na sociedade moderna, reconhecemos a importância cada vez maior do papel do adulto professor-mediador, seu olhar ao ler o mundo, sua prática em sala de aula pensando uma educação emancipatória que oportunize explorar livremente a si e ao meio em sua integral totalidade.

Conforme Fronckowiak (2019) “há uma riqueza de saberes que podem ser saboreados por adultos e crianças pequenas em relação à leitura” permitindo assim que “os poemas se tornem mais uma potente ligação entre o mundo, a criança e a linguagem” (p.1273) e o professor-mediador pode oportunizar e potencializar experiências com a leitura, inclusive na EI, onde crianças bem jovens ainda vivenciam a literatura através da voz do adulto.

Alguns gêneros literários, como a poesia, são muitas vezes pensados como complexos e inacessíveis. Mas “as crianças saboreiam o poético de forma lúdica” (FRONCKOWIAK, 2019) pois “a sonoridade das rimas se apresenta como fator fundamental para a fruição da *alquimia poética* pelas crianças” (p.1261). Ponderamos acerca do motivo de não possibilitar aos alunos uma escuta regular de poemas, visto que as crianças “buscam as rimas e o jogo com as palavras, que são importantes recursos do ponto de vista da sonoridade dos poemas, assim como buscam a dança, a música, o desenho, o faz-de-conta” (FRONCKOWIAK, 2019, p.1272) e tantos outros elementos presentes na EI.

Além das crianças, também “o professor tem o direito de vivenciar, no seu corpo e com sua voz, os elementos estruturais dos poemas” (FRONCKOWIAK, 2019, p.1273) e, através de si, despertar o encantamento dos que ouvem e sentem sua vocalização, assumindo-se como potência transformadora dos que toca com sua voz e dos mundos que podem adentrar através da sua ação poética de ler. “Também é bom mencionar o deleite com que algumas pessoas ouvem, dizem ou leem um poema, escandindo-o deliberadamente, sentindo as palavras em seu trânsito pela boca, degustando o som e a cadência do texto” (FLÔRES, 2016, p.161) e que tal deleite cabe também ao espaço escolar.

Não ficando restrito apenas ao poema, há outros gêneros textuais literários que se alicerçam não só na continuidade da temática narrativa, mas no ritmo encadeado pela repetição de fonemas ou expressões em paralelismo. Como exemplo, podemos citar desde as manifestações da cultura popular, como o brinco, o trava-línguas, a parlenda, até outras, autorais, como o conto cumulativo, o cordel, a prosa poética. Nossa intenção foi dar sequência à pesquisa na medida em que esses outros gêneros literários foram sendo conhecidos.

E mergulhando um pouco mais fundo, refletimos sobre a vocalização, o momento da mediação propriamente dita, onde a palavra ganha corpo e voz para que possa ser recebida pelas crianças. Primeiramente é imprescindível pensar em quem lê, quem vocaliza pela primeira vez a obra, que depois tomará outras (re)leituras pelo corpo e voz das crianças. No primeiro momento, após escolhida a obra pelo professor-mediador, ele toma o texto e bebe de

sua fonte. Então, “o texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma” (ZUMTHOR, 2012, p.53).

Nesse momento, ao escolher e conhecer a obra, há o encantamento inicial, onde leitor-mediador encontra-se com o autor, com o texto, com seus elementos, e todos se fundem em algo que será exteriorizado para seu público: os alunos, as crianças. Durante sua leitura e sua mediação, o professor-leitor-mediador busca na obra sentidos para melhor se expressar quanto ao que está sendo trazido no texto. Por vezes, segue numa busca para completar as lacunas de elementos que ele mesmo não compreende, que desconhece em si. E, o que não compreendia até então – a beleza que há nessas lacunas – a partir delas, quando têm o direito que existirem em sua mediação, surge a concretização de um espaço que favorece a possibilidade aos pequenos de criarem, buscarem, interrogarem – a si e aos outros – de compreenderem que nem tudo está dito e que há muito no que não é dito ou visto na obra em si:

Não há algo que a linguagem tenha criado nem estrutura nem sistema completamente fechados; e as lacunas e os brancos que aí necessariamente subsistem constituem um espaço de liberdade: ilusório pelo fato de que só se pode ser ocupado por um instante, por mim, por você, leitores nômades por vocação [...] Diante desse texto, no qual o sujeito está presente, mesmo quando indiscernível: nele ressoa uma palavra pronunciada, imprecisa, obscurecida talvez pela própria dúvida que carrega em si, nós, perturbados, procuramos lhe encontrar sentido. Mas esse sentido só terá uma existência transitória, ficcional. Amanhã, retomando o mesmo texto, eu acharei outro. (ZUMTHOR, 2012, p.53-54)

O encantamento está em todo o espaço que abraça a mediação, na vocalização, na expressão corporal, nos silêncios, nas pausas, nas contribuições dos ouvintes, nas suas expressões e, inclusive, nas dúvidas e na retomada do texto, em sua releitura e, com ela, nas novas hipóteses que surgem da apreciação de um mesmo texto que, por ser tomado em outro momento, já não é o mesmo. Dessa forma, “transmitida a obra pela voz ou pela escrita, produzem-se, entre ela e seu público, tantos encontros diferentes quanto diferentes ouvintes e leitores” (ZUMTHOR, 2012, p.55). Mas o gênero poema

geralmente é percebido pelos adultos, como portador de uma linguagem ornamental, ou seja, uma linguagem que nos fala de maneira bela, por isso complexa e inacessível. Tal consideração costuma afastá-lo do cotidiano tanto da Educação Infantil quanto dos anos iniciais do Fundamental. (FRONCKOWIAK, 2020, p.1261)

Essa percepção comum na realidade escolar, e mesmo em outros espaços habitados por crianças e adultos, é, certamente, equivocada, visto que as crianças costumam demonstrar grande interesse em ouvir estrofes rimadas, quase cantadas, durante seus contatos com os poemas. Essa oportunidade de mergulhar em tal gênero é tão fecunda, ao passo que “ao ler um poema, invadimos percepções, sutilezas, encontros, silêncios, enfim, emoções e afetos de toda ordem. Instrumento sutil, o verso compõe uma escritura que pouco a pouco vai fraturando o mundo e refazendo-o” (CASA NOVA, 2005, p.9).

Tratar sobre literatura na EI requer sensibilidade para reconhecer, durante os momentos de experiências com leitura em sala de aula, aquelas obras que despertam o interesse dos pequenos, que os encantam e que, comumente, são solicitadas pelos alunos para “ler de novo”. Assim, identificamos uma preferência desse pequeno-grande público pelos contos quando estes, em especial, trazem em sua estrutura narrativa rimas, ritmos e sequências com repetições.

Os eleitos, então, são os contos cumulativos, também conhecidos como contos de repetição, que carregam em suas páginas narrativas populares que se contam de forma quase cantada, musical. Ao analisarmos inicialmente o porquê desse sucesso entre as crianças, foi possível perceber imediatamente que esse gênero apresenta uma narrativa de estrutura simples e divertida, encantando especialmente os pequenos das turmas de EI por criarem brincadeiras rimadas de repetição e acumulação com as palavras. Segundo Flôres (2016, p.161) “vale lembrar, ainda, o quanto repetir é importante para crianças pequenas. Elas têm um prazer enorme em ouvir inúmeras vezes a mesma história, contada com as mesmas palavras e gestos”.

Além disto, os contos de repetição tratam-se de uma “narrativa recuperada da tradição oral, com estrutura de conto cumulativo, própria das histórias transmitidas oralmente, cuja repetição ajuda o ouvinte a memorizá-las” (RAMOS, 2009, p.04). Assim, tais contos fazem sucesso entre as crianças exatamente por terem uma estrutura fácil de memorizar, com as estrofes ou expressões que se repetem e uma sequência que acaba por conferir à criança pequena a possibilidade de recontar a história com autonomia e protagonismo, mesmo sem saber ler. Com isso, os pequenos sentem-se capazes, potentes, com habilidade para retomar a história sem necessitar de um leitor, dispensando o mediador, exercitando a “leitura” sozinhos.

Os contos acumulativos têm sua origem na oralidade, apresentando um ritmo sonoro durante a leitura, característica única deste gênero, tornando-o quase musical. Há canções populares com essa mesma estrutura, como *A velha a fiar*, conhecida por muitos, atravessando gerações como um fragmento da cultura popular que transpõe limites temporais e modismos. Afinal, independentemente de ser *baby boomer*, geração Y ou *millenials*, quem nunca cantarolou ou, ao menos, ouviu: “[...] estava a velha em seu lugar. Veio a mosca lhe fazer mal. A mosca na velha e a velha a fiar [...]” (Trecho da canção *A velha a fiar*)⁷

Outro exemplo conhecido dos contos de repetição é a obra *O Grande rabanete*, de Tatiana Belinky, que conta com a estrutura cumulativa, sendo sucesso garantido nas salas de aula dos que atuam com crianças em idade pré-escolar e, também, nas experiências com literatura na EI. E por estarmos dispostos a prestar atenção em nosso convívio cotidiano com as crianças, tal gênero chamou também nossa atenção – assim como chama a dos pequenos – e, portanto, decidimos dar-lhe crédito e estudar com mais carinho o universo que há em sua estrutura textual.

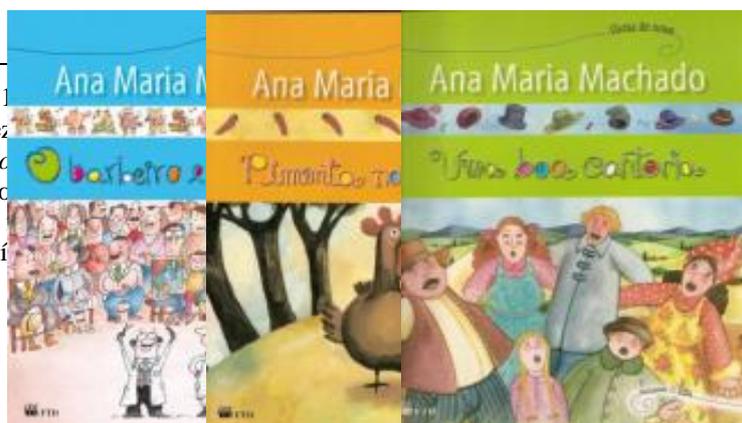
⁷Uma curiosidade sobre “A velha a fiar”: há um curta-metragem brasileiro de 1964 dirigido por Humberto Mauro, com a música popular homônima cantada pelo Trio Irakitan. Uma joia do cinema brasileiro, esse curta-metragem chegou a ser considerado pelos críticos como um dos primeiros videoclipes do mundo. Humberto Mauro, ao não conseguir colocar uma mulher para fazer o papel da velha, colocou seu amigo Mateus Colaço para fazê-lo. (Fonte: WIKIPEDIA) A música trata-se de uma canção folclórica que fala do ciclo da vida. Acredita-se ser de origem judaica, e, segundo Érico Veríssimo, foi trazida ao Brasil por cristãos portugueses, descendentes de judeus.

5 ANA MARIA MACHADO E A COLEÇÃO CONTA DE NOVO

Considerada pela crítica como uma das mais versáteis e completas escritoras brasileiras contemporâneas, a carioca Ana Maria Machado ocupa a cadeira número um da Academia Brasileira de Letras, que presidiu de 2011 a 2013. Apresentaremos a coleção investigada neste estudo a partir da voz de sua criadora:

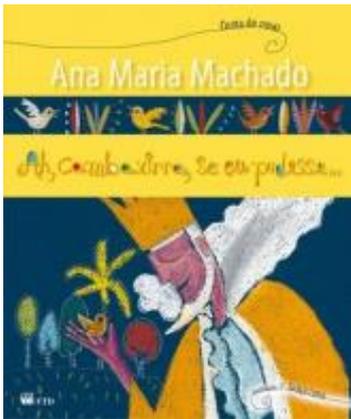
Essas histórias são do tipo que o povo gosta de contar. “Conta de novo”, pedem as crianças. E lá vem tudo outra vez. Sempre parecido e sempre diferente, de cada vez mudando um pouquinho. De um jeito divertido, para falar de uma porção de coisas em cada livro: o medo que a gente tem de noite, o jeito de enfrentar os mandões, a necessidade de cantar e defender a natureza, o corre-corre bobo de quem fica achando que qualquer coisa é o fim do mundo. São histórias como as que a nossa gente gosta de inventar, contar e ouvir. (MACHADO, 2003, QUARTA CAPA)

FIGURA 1 – Montagem ilustrativa com as capas das obras de Ana Maria Machado (coleção Conta de Novo⁸)

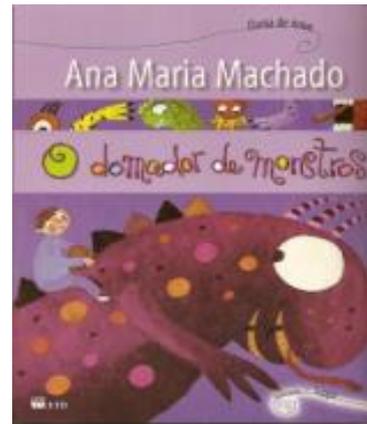


⁸ Entre 1980-1981, Ana Maria Machado publicou a coleção “Conte Outra Vez”, com o livro *Barbeiro e o Cordeiro*, uma adaptação do meio de “Conta de novo”, a qual foi publicada por Ana Maria Machado. Disponível em: [http://www.ana-maria-machado.com.br/bibliografia](#) Acesso em: 15 de abril 2023

...ndra, compondo a série *Se Eu Pudessem...; O* com nova roupagem, com a coleção a chamar-se “Conta de Letras - Ana Maria Machado”. Disponível em: [http://www.ana-maria-machado.com.br/bibliografia](#) Acesso em: 15 de abril 2023



Fonte: Web
(www.anamariamachado.com.br)



Antes de iniciarmos a melodia de interlocução com os enredos de cada um dos livros comentamos que os encontros com elas – as obras da coleção – ocorreram por diversas vezes, em inúmeras turmas, anteriormente a esse estudo e tais encontros, que permaneceram na memória do vivido, foram encantadores e mereceram ser revisitados, ao passo que, outras percepções eram tecidas.

5.1 *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...*

Iniciamos nossa análise pela obra *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...* de Ana Maria Machado, publicada pela editora FTD, em 2003, com ilustrações de Graça Lima.⁹ O texto, na edição atual, foi conservado sem alterações, porém as ilustrações sofreram uma atualização, trazendo uma ideia mais contemporânea em suas realizações visuais se comparadas às suas antecessoras. O exemplar escolhido – edição de 2003 – traz como primeira impressão as cores, com predominância no amarelo, cor esta que nos remete à luz, ao brilho, ao ouro e, com isso, à realeza. Há sentido em tal associação, visto que vários personagens da história são detentores de títulos de nobreza, inclusive o imperador, que fecha o enredo desse conto.

Suas primeiras páginas nos apresentam o meio natural da nossa personagem, a Cambaxirra, que, por tratar-se de uma ave, tem sua morada construída no galho de uma árvore que, segundo ela define, é a “árvore de galho mais bonito da floresta” (MACHADO, 2003, p.7). Alegre por construir seu ninho em tão lindo lugar, tem seu sossego interrompido por um lenhador que chega pronto a cortar a bela árvore que ela chamava de sua.

⁹ Como já dito, há uma edição anterior dessa coleção. Em 1991, o livro veio a público com ilustrações de Gerson Conforto. Explicitamos, também, que as cinco obras dessa coleção escolhidas para serem vividas com as crianças foram da edição atual, de 2003, realizada pela editora FTD.

Educada, a cambaxirra pede ao lenhador que não prossiga com sua intenção de derrubar a árvore. Este, por sua vez, avisa-lhe que nada pode ser feito, pois são ordens do capataz, a quem ele teme. Assim, sugere à cambaxirra que se dirija ao seu superior, o capataz, para tentar persuadi-lo a mudar de ideia quanto a derrubar a árvore.

Assim, a cambaxirra deixa seu habitat e sai para sua jornada para garantir que seu ninho continue de pé junto à árvore de galhos mais bonitos. Encaminha-se, então, ao capataz que, da mesma forma que o lenhador, também redireciona a nossa intrépida ave para seu superior, desta vez o temido Barão, sendo ele – segundo o capataz – o responsável pela ordem.

A pequena ave segue seu caminho, busca então o Barão que, novamente, passa a vez da decisão de derrubar a árvore para o Visconde, do qual o Barão morre de medo. Sendo assim, nada podendo fazer a respeito, o nobre indica que a cambaxirra contate o Visconde para tentar mudar sua ideia de derrubar a árvore.

Seguindo uma sequência lógica de hierarquias, o Conde, o Marquês, o Duque e, por fim, o Imperador são consultados pela cambaxirra, que segue incansável em busca daquele que possa salvar seu ninho de ser destruído – construído na árvore de galhos mais bonitos – persuadindo quem tenha dado tal ordem a mudar de ideia.

Ao longo das páginas que marcam a caminhada – os voos – da ave, é mantida a estrutura visual, onde à esquerda apresenta-se o personagem da vez e à direita encontramos o texto. Quanto a este, ele traz como marca da narrativa os elementos que se repetem: o lamento dos que nada podem fazer, pois a outro cabe a decisão – “Ah, cambaxirra, se eu pudesse...” (MACHADO, 2003, p.9); e, ao fim, a opressão ao qual se apresentam quando citam “e morro de medo dele” (MACHADO, 2003, p.9), colocando sob responsabilidade da pequena cambaxirra a coragem de enfrentar seus superiores.

Por vezes, as crianças se colocam no lugar da cambaxirra, veem-se nela, pequena diante dos adultos, mas, conforme o que expõe a obra, elas também, por vezes, encorajam-se em situações que se encaram como responsáveis por feitos, buscando autoria. Assim, como e com as crianças, nos vemos também como a cambaxirra, indefesos diante de coisas tão maiores que nós, escolhendo a audácia de voar em direção ao que acreditamos. Quem sabe o voo da mediadora tem ainda mais conexão com essa obra.

Um apelo visual, perceptível aos que já são letrados, são as faixas junto às ilustrações dos personagens carregando a frase que confere o título da obra. Também se percebe os detalhes

das vestimentas, associando que, quanto maior a autoridade dos personagens, mais ricas e imponentes ficam suas vestes. Essa caracterização faz-se importante visto que as posições hierárquicas dos personagens, em geral, não são do conhecimento das crianças. Sendo assim, não teriam clara compreensão dessa ordem de importâncias, que vai sendo constituída e apresentada no decorrer da narrativa.

Chegando então ao Imperador, percebemos uma mudança na sua conduta para com a cambaxirra, quando comparada à postura dos anteriores. O imperador age com arrogância, exercendo a autoridade absoluta que lhe é conferida como superior máximo, a majestade. Ele destrata a ave e faz-lhe ameaças quanto à sua liberdade.

Nesse encontro com o imperador, as crianças podem identificar nele algo que percebem nos adultos, seja no contexto familiar ou escolar: a arrogância e o autoritarismo. Assim também nós, adultos que convivemos com crianças, refletimos sobre nossas próprias condutas com os demais, semelhante à majestade que ordena aos seus súditos e que se vê superior, distanciando-se da empatia, colaboração e cooperação.

A cambaxirra, que já vinha de longa jornada, não se acovarda diante da postura do Imperador e devolve-lhe a ameaça afirmando que pedirá ajuda a todos. Com isso, o Imperador recua, pois teme o que todos juntos contra ele poderiam causar. Desse modo, a majestade desfaz sua ordem de derrubada da árvore a todos os demais envolvidos e, fechando o conto, é trazida uma ilustração em que eles se encontram juntos, postos em uma mesa a brindar, como em uma festividade, junto a uma árvore... Provavelmente aquela de galhos mais bonitos que deu início a toda a trama.

Figura 2 – Cena que encerra a narrativa da obra



Fonte: MACHADO, 2003, p.28-29

Tal imagem nos faz entender que, diante do ocorrido, da coragem da cambaxirra e da mudança de postura do Imperador, o contexto social sofreu uma transformação onde todos se viram satisfeitos. É provável que seja a intenção desta imagem mostrar-nos que, com o fim da tirania do Imperador, o povo o acolheu e assim as relações humanas também se reforçaram, deixando de ser apenas uma relação hierárquica para encontrarem-se em igualdade.

Observando as crianças diante da vocalização deste conto, foi possível observar que o apelo visual nas ilustrações coloridas e caricatas, que conferem um ar cômico aos personagens, as agradou. Elas riam a cada nova personagem que surgia nas páginas. Além disso, a saga da pequena ave diante de grandes autoridades também pode lhes trazer certo sentimento de força e importância, independentemente do tamanho do ser.

A situação de personagens adultos que retratam ter medo de outros, maiores talvez, mesmo que em posição hierárquica e não no tamanho em si, pode ter sido reconhecido pelas crianças como o que sentem por alguns adultos e autoridades – quem sabe o diretor da escola, o policial na rua ou mesmo os pais. Ter medo de enfrentar aqueles que nos parecem maiores é algo natural, que, nas páginas de Ana Maria Machado, é deslocado como sentimento entre os adultos, não estando restrito apenas às crianças.

Contudo, se os adultos sentem “medo” uns dos outros de acordo com a sua posição, a pequena cambaxirra não, ela mostra-se corajosa ao voar de um para outro em busca de um ideal, que atingir uma meta. A cambaxirra, apesar de ser apresentada como um personagem pequeno e de aparência delicada, traz consigo uma ideia de força e grandiosidade que transpõe tamanho e posição. Força e delicadeza.

Durante as várias leituras da obra, foi perceptível a memorização por parte das crianças de dois trechos principais: “árvore de galho mais bonito” e “mas eu morro de medo dele”, bordões que retornam seguidamente na melodia narrativa, gerando o efeito sonoro da repetição. Essa característica não só encanta pela musicalidade, quanto possibilita que o texto seja “lido” pelas crianças ainda não alfabetizadas. Foi extremamente prazeroso observarmos a

alegria do jogo lúdico que levava muitos pequenos a repetir esses fragmentos durante a contação; a participação era tensa e alegre, pois transformava-se no encanto de poder ler, adiantando a sequência já conhecida. Mesmo após, algumas vezes percebemos crianças recontando a obra aos colegas e frisando bem essas duas expressões.

Em outros momentos, diante de propostas de atividades com teatro, desenho ou criações plásticas, aconteceram apresentações imagéticas da obra e a dramatização das frases memorizadas. Inclusive alguns alunos, ao optarem pelo desenho, apreciaram desenhar a árvore em tons roxos ou vermelhos, conforme apresentada no livro, e um ou outro personagem, tendendo ao imperador, apresentado como um homem bravo, chato ou malvado, conforme relatavam enquanto descreviam suas ilustrações.

Algumas foram as associações e questionamentos que surgiram durante as mediações, como: “Por que o imperador quer derrubar a árvore?” e, a partir desta pergunta – simples na inocência de quem pergunta, porém complexa no seu desenrolar – surgiu uma intensa conversa sobre para que usamos as árvores, o sentido delas em nossa vida, o que a partir delas se fabrica, assim como a importância do não desmatamento.

Essa experiência literária, sua partilha, ressignificou momentos de convívio que já tínhamos. Passamos a nos demorar mais ao sentar sob árvores no pátio, olhar o movimento de galhos e folhas com o vento, sentir as diferenças de temperatura, perceber a sensação térmica ao sol e à sombra. Falamos sobre árvores frutíferas, sobre serem alimento e morada, como para as aves, conforme nos mostrou a obra. E, nesses momentos embaixo das árvores, muitas vezes em silêncio, foi perceptível a integração das crianças com seu lugar e importância no dia a dia das pessoas. De certa forma, havia ali sentimentos de respeito despertados e, com isso, talvez, a necessidade de cuidado e de preservação em um grande enlace entre elas, nós e a literatura, todos entrecruzados de uma forma que talvez poucos que viam “de fora” pudessem compreender. Mas as crianças sabem do que se trata!

5.2 *O barbeiro e o coronel*

Seguimos nosso passeio pela obra *O barbeiro e o coronel*, publicada, com ilustrações de Michele Iacocca.¹⁰ O livro traz uma paleta predominantemente de tons azuis e, já no seu

¹⁰ A versão anterior, de 1990, publicada pela editora Salamandra, teve ilustrações de Gerson Conforto e Anna Marz.

início, apresenta uma série de personagens animais, causando interesse às crianças que, em geral, gostam e se identificam com eles. Antes mesmo da história iniciar, muito antes da vocalização, as crianças já passam a tentar “ler”, nomear quem são, o que fazem e pensam.

Figura 3 – Cena inicial trazendo os personagens



Fonte: MACHADO, 2003, p.2-3

A narrativa inicia apresentando a cidade onde se passam os acontecimentos que serão trazidos, sendo ela pequena e ilustrada de forma circular, como um pequeno planeta. Em seguida, são mostrados os personagens principais, o Barbeiro e o Coronel, este último apresentado como sisudo, zangado e acompanhado de seus capangas de mesmo perfil, embora o desenho seja caricato e, portanto, tenha um ar cômico.

Figura 4 – Cidade ilustrada de forma circular



Fonte: MACHADO, 2003, p.6

O enredo trata de um mal entendido entre o barbeiro e o coronel, resultando em um desafio imposto por este: o coronel coloca ao barbeiro que deve adivinhar quantos fios de cabelo tem em sua cabeça, do contrário sofrerá um castigo horrível. O barbeiro, buscando tempo para pensar uma alternativa de resolver tal problema, pede que o coronel volte em um mês, após o cabelo crescer um pouco, para facilitar a conferência da quantidade de fios, sugestão aceita pelo coronel.

Nisto, dá-se início a uma peregrinação do barbeiro em busca de respostas. Pelo caminho ele encontra os animais ilustrados no início da obra, pede-lhes ajuda com seu desafio cabeludo, sendo acolhido por cada um. Contudo, cada animal que se dispõe a ajudá-lo, em contrapartida, lhe impõe outro desafio tão difícil quanto, perguntando, por exemplo, quantos grãos de areia há na praia, quantas gotas há no mar, quantas estrelas há no céu, e assim por diante.

Cada vez que é trazida uma nova pergunta quantitativa, a obra traz uma página ilustrando tal questão, buscando evidenciar a complexidade do que fora proposto ao barbeiro adivinhar/contar. Com isso, as crianças mostram claramente sua surpresa e até pavor pela dificuldade para resolver cada um dos desafios, alguns relatando até pena do barbeiro que está cada vez mais enrolado.

Após sua peregrinação, após muito pensar, passado o prazo sugerido e chegado o dia do acerto de contas, o barbeiro convoca toda a cidade para assistir ao desfecho. Esperto, pede ao coronel para lavar-lhe os cabelos e pentear bem para melhor contá-los, facilitando na conferência da tal quantidade de fios.

Astuto, ao retornar com o coronel, causando espanto da população, este chegou sem nenhum fio em sua cabeça, dando a possibilidade de uma resposta certa do barbeiro sobre a quantidade nula de fios. Estando careca, virou chacota de toda a cidade e, com isso, fugiu com seus capangas, cheio de vergonha, para não mais voltar, libertando o barbeiro do castigo e a cidade de seus desmandos.

As crianças, além do que já fora citado sobre seus espantos diante das perguntas difíceis que os animais faziam ao barbeiro, também memorizavam e compreendiam a lógica dos fatos, já prevendo o que cada novo animal ia perguntar, pois repetida na história, sempre havia uma condição, expressa na frase: “eu lhe digo, se você me disser...”, rapidamente observada e antecipada pelas crianças.

O final da história causou diversos risos, assim como relatos e manifestações do tipo: “que barbeiro espertinho¹¹” ou então “bem feito para esse coronel”, expressando assim a empatia das crianças com o barbeiro e seu desprezo pelo coronel, entendido como personagem malvado.

Após a contação também foi observado que os alunos se interessaram em contar, não apenas no sentido de recontar a história, mas no sentido quantitativo da contagem propriamente dita. Ou seja, passaram alguns minutos contando itens da sala, brinquedos, cadeiras, inclusive desafiando-se entre eles, a perceber tais quantidades - “olha, eu contei que tem x mochilas”.

Esse interesse parte, principalmente, das crianças em turmas de Jardim, que tem entre 4 e 6 anos, que já demonstram certo domínio dos números e, assim, identificam e reencontram-se com eles em outros contextos. Nessa altura da infância costumam gostar de desafios e gincanas, reafirmam-se capazes diante de cada tarefa concluída. Quem sabe o coronel busca reafirmar-se mais capaz diante daqueles que desafia, julgando que não conseguirão superar o obstáculo dado.

Em virtude desse enredo, passamos a falar sobre os acordos, que frequentemente são realizados no cotidiano escolar: “Assim que todos terminarem a atividade, vamos para a pracinha”; “Se todos estiverem comportados, vamos brincar na areia mais tarde”, dentre outras falas costumeiras pelos corredores e pátios da escola. Tal como na obra, uma coisa parece levar a outra, para cada direito um dever, para cada ganho uma barganha.

Na obra, os animais, para ajudar o barbeiro, traziam outra questão a ser resolvida. Mas, e se pensarmos esse elemento voltado à curiosidade da infância? Afinal, se a infância também é olhar para o mundo com curiosidade, pensamos que cada novo elemento, nova informação, levará a outro ainda, em uma corrente sem fim na busca por conhecimento. Assim, um mediador também se encontra nesse enredo, compreendendo que cada obra levará a outra,

¹¹ Espertinho = expressão muito utilizada pelo aluno, possivelmente já trazida do convívio familiar.

cada mediação levará para outro lugar a ser explorado, em um ciclo interminável de encontros com a literatura.

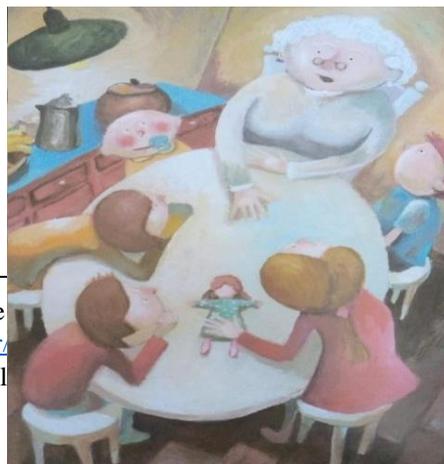
Falamos também sobre coletividade, o que é uma turma, o que são colegas, o que são amigos, e questionamos a frase “Juntos somos mais fortes¹²”, que uma criança disse que ouviu a mãe lendo num bilhete da escola. Com esse assunto, resolvemos brincar de cabo de guerra e de pega-pega corrente, ambas atividades que despertam essa condição de coletividade para além de apenas estar juntos, mas estar juntos em prol de um objetivo ou da resolução de algo.

O que ocorreu foi que algumas crianças chegaram à conclusão de que os animais não se uniram para ajudar o “coitado do barbeiro” que “podia ter resolvido tudo bem mais rápido”. Assim, os sentimentos que emergiram de alguns foram a empatia, a colaboração e a cooperação, tal como a necessidade de diminuição de uma usual expressão: “Eu faço pra ti, mas só se você...”, que reduz o lugar da coletividade, da sociedade, do compartilhamento, de ajudar o próximo, mesmo que seja para contar os colegas e ajudar a profe com a chamada do dia.

5.3 *Pimenta no cocuruto*

A obra *Pimenta no cocuruto*, publicada com ilustrações de Roberto Weigand,¹³ diferente das duas primeiras, traz em sua introdução uma família, na qual a avó tem papel de narradora da trama, indagando aos netos detalhes quanto aos acontecimentos da história que lhes conta. Tal situação representada causou uma identificação por parte das crianças que tem tal vivência em casa, com suas famílias, causando relatos de familiares, parentes ou até amigos próximos que lhes contam histórias e leem livros.

Figura 5 – Cena que apresenta a avó como narradora junto aos netos



¹² Fragmento de um dos versos de em <https://www.vagalume.com.br/>

¹³ Na versão anterior, de 1990, pel

Bardotti e Chico Buarque. Disponível de Gerson Conforto e Anna Marz.

Fonte: MACHADO, 2003, p.6

O título da obra, quando apresentado às crianças, já causou certa curiosidade, visto que a primeira questão levantada foi: “O que é cocuruto?”. Esclarecido, então, que se tratava de uma forma engraçada de se referir à cabeça.

Seguindo com a apreciação da obra, durante a mediação da leitura, as crianças ficavam encantadas com o enredo cômico, pois os animais tornaram-se agitados com a notícia do fim do mundo, iniciada pela galinha assustada com uma pimenta que lhe caiu na cabeça – no cocuruto – levando-a a espalhar aos gritos, para toda a bicharada, a informação do término do planeta.

As crianças, contagiadas pela situação e, novamente, pelos personagens animais que tanto gostam, rapidamente começaram a repetir a frase, passando a narrar coletivamente o trecho: “Corre, corre compadre, que o mundo vai acabar!”.

As repetições, as rimas internas que acontecem em diversos momentos e a musicalidade que tais usos da linguagem geram são importantes, pois, muito além de contar uma história, impregnam-se de elementos relativos à oralidade. Esse ritmo encontrado nos contos de repetição acaba por transbordar das páginas e alcançar as crianças, lançando-se através da voz do professor-mediador.

Assim segue a narrativa, um animal contando ao outro a falsa notícia sobre o fim do mundo, até que chegam ao homem que, espantado com a bicharada toda falando do “causo”, tende a crer ser verdade e corre junto destes, caindo da ponte por causa de uma tábua fraca, que lhe quebra a perna.

Figura 6 – Ilustração trazendo a agitação dos animais, guiados pela assustada galinha, levando o homem a crer no que diziam



Fonte: MACHADO, 2003, p.22-23.

Chegando a este ponto, a obra traz então a avó com os netos, em situação de mediação – uma mediação dentro da outra – indagando-os sobre quem era o culpado pelo infortúnio do homem. A avó, dessa forma, questiona não apenas as crianças apresentadas na obra, mas também as que estão participando da mediação, conversando com elas através da voz do professor-mediador. Isso permite as crianças imergir na obra, sentir-se parte dela em contato com a avó. Assim também o mediador encontra-se na avó, (con)funde-se a ela, permitindo tornar-se uma só voz, ao sentar-se a mesa com as crianças, as da obra e as que estão ouvindo com ele o que a obra tem a dizer ou a provocar que seja dito.

O questionamento da personagem avó causou discussão também entre as crianças que participam da mediação, cada um com seu palpite. Eis que, além de buscarem apontar um culpado, os pequenos trouxeram à discussão sobre as *fake News*, associando, assim, o que a galinha fez ao que todos os demais animais ajudaram a divulgar, dando força à informação

que era falsa, mas acabava parecendo verdadeira de tanta gente – nesse caso os bichos – falando da mesma coisa.

Com isto, também algumas crianças trouxeram a temática sobre a mentira e como falar mentiras pode causar consequências graves, como na história foi a perna quebrada do homem. Uma obra que gerou diversas risadas, mas também uma série de reflexões partindo da compreensão e conceitos prévios trazidos pelas crianças.

Após a mediação, brincamos de telefone sem fio, experienciando como que uma notícia pode mudar e chegar completamente diferente no final. Essa vivência iniciou com a brincadeira tradicional, falando uma frase ao ouvido do outro e passando ao seguinte. Contudo, resolvemos brincar um pouco mais com o corpo, executando o mesmo conceito com movimentos corporais e com expressões faciais, vendo como cada um percebia e interpretava para poder reproduzir ao colega. Por fim foi adicionado um elemento a essa movimentação – nesse caso foi escolhida uma pelúcia por ser um item presente em todas as turmas – e com a pelúcia era realizado um gesto (abraço, beijo, jogar para cima, etc) o qual seguia de um a outro, observando-se a evolução do gesto original.

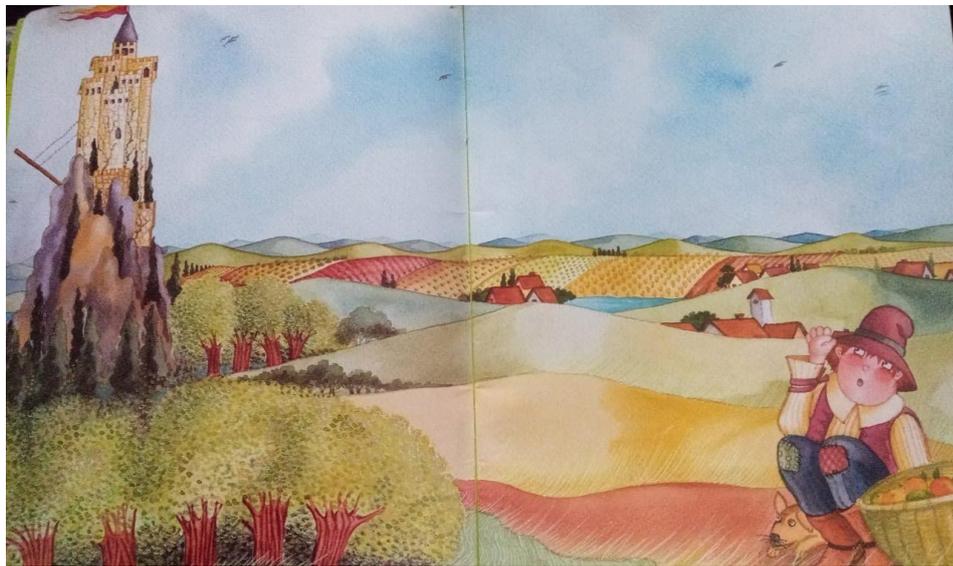
Muitas foram as risadas quando percebidas as mudanças ao comparar o que o primeiro propôs e o que o último mostrava – fazendo referência ao uso da pelúcia que, em uma das vivências, iniciou com um abraço e finalizou sendo jogada para o ar. Com isso, algumas crianças levantaram questões sobre o que cada um “acha que ouviu/viu” e como essas interpretações diferentes podem “dar confusão”.

Para finalizar as abordagens que surgiram dessa mediação, ainda dentro da ideia exposta acima, brincamos de mímica, e pensamos acerca de um coleguinha que não ouve/fala, sobre a comunicação dos falantes e não falantes e, com isso, da sensibilidade de escutar os outros com todos os sentidos, mesmo quando não há palavras, compreendendo que o corpo também fala.

5.4 *Uma boa cantoria*

Uma boa cantoria, quarto livro da coleção, foi publicado com ilustrações de Edu Percebemos, nas edições mais recentes que lemos uma rotatividade maior de ilustradores, ampliando, assim, as concepções de arranjo entre a linguagem verbal e a sua dimensão dada pela visualidade da cor, do traço, da mancha etc. entre os livros.

Figura 7 – Ilustração que abre a obra



Fonte: MACHADO, 2003, p.2-3.

A cor predominante, no conjunto desta obra, foi o verde, quem sabe para dar melhor alusão aos campos do reino, visto que os personagens – camponeses – o atravessam cantando até chegar ao castelo, sendo os campos, assim, boa parte do cenário dessa história. A primeira imagem trazida, na abertura do livro, é a ilustração de um majestoso castelo ao fundo de um extenso campo, onde se encontra um camponês posicionado como que ouvindo algo. Com essa indicação, começaram algumas sugestões ou dúvidas quanto ao que ele ouvia ou tentava ouvir,. Em determinado momento, surgiu a suposição de que ele ouvia “o sino da igreja”. Desse modo, na leitura feita de que o castelo tratava-se disso, uma grande igreja, a hipótese já nos falou um pouco sobre a bagagem cultural que as crianças trazem, suas vivências para além da escola.

Dentre as turmas que vivenciaram as obras, uma delas está inserida em zona rural, ou seja, estas que fizeram referência ao sino da igreja são crianças que frequentam uma escola do interior onde a Igreja tem papel relevante na comunidade. Para eles, as atividades da igreja são momento de encontro com parentes e vizinhos – vizinhos estes que não se encontram tão próximos quanto à localização e, havendo certa distância entre as casas e, portanto, não sendo de fácil acesso, como nos centros urbanos.

Ou seja, a Igreja incorpora um importante papel de socialização, de interação, de compartilhamento, tornando-se forte uma influência cultural. Além disso, está localizada próximo da escola, o que torna a vivência de ouvir o sino ainda mais frequente e até marcante – tanto que encontrou seu espaço nos relatos através da obra.

As crianças começam então suas suposições quanto à história que virá, falando de castelos, reis, princesas e até dragões e cavaleiros. Ao iniciarmos a trama, já se posicionam contrários ao rei que proíbe toda e qualquer manifestação musical em seu reino, visto que as crianças, em geral, apreciam a música, a dança, o canto e, assim, tomam o personagem, com essa conduta, como o malvado da história.

Figura 8 – Ilustração do Rei



Fonte: MACHADO, 2003, p.6

Seguindo com a mediação, logo percebem a sequência que se repete, a partir do viajante que, vindo de outro reino, segue pela estrada cantarolando causando espanto em todos os aldeões que conhecem a lei de proibição imposta pelo rei. Porém, todos apreciam a música e, pensando que nenhum mal poderá causar, ele continua pelo caminho a contagiar mais e mais pessoas que se unem ao viajante em “uma bela cantoria”.

Algumas crianças notam com mais facilidade que a cada página o número de pessoas aumenta, percebendo assim outra lógica dentro da sequência apresentada na narrativa: o somatório, ou ainda, a ordem numérica crescente. Com isso, identificam a característica deste gênero: a acumulação dos elementos (nesse caso, dos personagens que aderiam à cantoria). Tal como nas obras apreciadas anteriormente, logo que percebem e memorizam as repetições, passam a colaborar na contação da história, apropriando-se dela como leitores ativos na mediação, repetindo junto a frase: “Então vamos também”, que funciona como apelo mnemônico e que faz a narrativa progredir, acrescentando fatos e situações.

O desenrolar desta história se dá quando o povo todo se une e chega ao palácio do rei cantando. Este vendo o povo todo a cantar, mesmo que desafinado, resolve mudar a lei e acaba unindo-se aos demais numa “bela cantoria”.

Após encerrar a mediação, pudemos ouvir algumas crianças cantarolando, imitando a situação narrada. Empolgadas com a oportunidade, propusemos cantar algumas cantigas juntos, tal como na história, o que as crianças imediatamente concordaram, identificando-se com personagens, escolhendo entre os colegas quem era este ou aquele e, claro, quem seria o malvado rei e seu ministro.

Quando o jogo representativo ocorreu não havia o mesmo entendimento que passamos a ter na sequência deste estudo. Agora, ao revisitar esse momento, observamos o caráter lúdico que surgia a partir das crianças, organizando-se, distribuindo papéis, ordenando regras para conduzir a apresentação baseada na narrativa trazida na mediação.

Com a apreciação dessa obra, os aspectos relacionados às questões musicais certamente foram os que se destacaram, apesar de alguns pequenos terem atribuído relevância as questões numéricas que se apresentam em escala crescente, como lemos no fragmento a seguir:

E lá se foram. O boiadeiro com seu carro de bois, os dois pastores com suas flautas, os três carroceiros com suas carroças, as quatro lavadeiras com seus

cestos de roupa, os cinco pescadores com suas redes e caniços, os seis lavradores com suas foices e enxadas, os sete ferreiros com seus martelos, os oito carpinteiros com seus serrotes. Numa boa cantoria. (MACHADO, 2003, p. 23)

Embora não tenha passado completamente despercebido por todos, este detalhe não chamou muito a atenção das crianças. Talvez seja uma relação interpretativa que se aproxime mais das crianças maiores, quem sabe as já alfabetizadas, que se atentam às ordens numéricas crescentes e decrescentes. Ficamos surpresos ao termos associado nossa mediação com essa situação e nos perguntamos se, de alguma forma, estávamos buscando antecipar hipóteses para a compreensão leitora das crianças. O fato desse tema já ter surgido de uma ou outra criança na EI pode justificar a ponderação. Contudo, nos questionamos se estávamos, realmente, tendo entrega para silenciar e ouvir a partir das demandas e experiências das próprias crianças.

Também não houve grandes discussões sobre o enredo trazido, sem levantar grandes questionamentos ou opiniões. Contudo, falamos sobre o movimento em massa e brincamos com isso em interações com outras turmas - um grupo de alguns alunos passou correndo por outros de outra turma que de nada sabiam e brincavam de outras coisas. O que foi percebido, com grandes risadas, foi que alguns destes passavam a correr também, junto ao grupo, mesmo sem saber de qual brincadeira se tratava, apenas acompanhando. Brincamos que havíamos criado nossa própria pegadinha¹⁴ (algumas crianças gostam de assistir vídeos desse tipo no Youtube e, portanto, foi feita tal relação).

Conversamos, igualmente, a partir do conceito de enturmar-se, falando de como às vezes queremos brincar da mesma coisa que outros colegas apenas para poder estar com eles, compartilhar. Sobre esse ponto, surgiram relatos como: “Nem gosto de brincar de jogo da memória, mas a fulana gosta e eu gosto de brincar com ela” – revelando a relação próxima com uma amiga muito querida que, portanto, acaba influenciando na própria concepção de brincar.

¹⁴ Pegadinha do “corre”, conforme relatado por alguns alunos, onde alguém passa correndo por outro que começa a correr também mesmo sem saber o motivo. Há experimentos sociais que tratam essa postura como “efeito manada”, onde o indivíduo costuma acompanhar a movimentação dos seus semelhantes. Exemplo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xf4IqQsR9DY>

As crianças mostram muito fortemente aos adultos, e a experiência vivida com a obra trouxe mais clareza sobre isso, que a brincadeira não se faz apenas em função do jogo escolhido, mas, fundamentalmente, pelo desejo de algumas companhias.

Como mediadoras também fazemos um movimento semelhante, onde escolhemos a obra pensando, talvez, em como poderemos vivenciar ela com as crianças. Assim, mais nos importa a importância a experiência com elas, as crianças, do que propriamente a escolha desta ou aquela obra.

Ainda, esse fazer com mostrou-se tão agradável, tão fértil, tão transformador que não mais conseguimos imaginar a leitura sem pensar em com quem compartilhar o que lemos e, com isso, o coletivo, a socialização, o estar com nos faz felizes nessa prática mediadora.

5.5 O domador de monstros

A última obra da coleção Conta de novo apresentada ao grupo de crianças foi o livro *O domador de monstros*, publicado com ilustrações de Suppa.¹⁵ Desta vez, a predominância de cores são os tons de roxo e azul, inclusive para confirmar a temporalidade na qual se passa a história, neste caso, à noite. Quanto a isso, inclusive, a abertura do livro apresenta a ilustração do quarto do menino, escuro, trazendo um tom sombrio para o cenário noturno.

Figura 9 – Apresentação do quarto onde se passa a história



¹⁵ Esta obra, ao contrário das demais, possui uma versão mais atual, de 2018, em espanhol, pela editora Xerme com ilustrações de Maria Luisa Torcida. Não foi encontrada uma versão anterior, da década de 90, tal como com os outros exemplares.

Fonte: MACHADO, 2003, p.2-3.

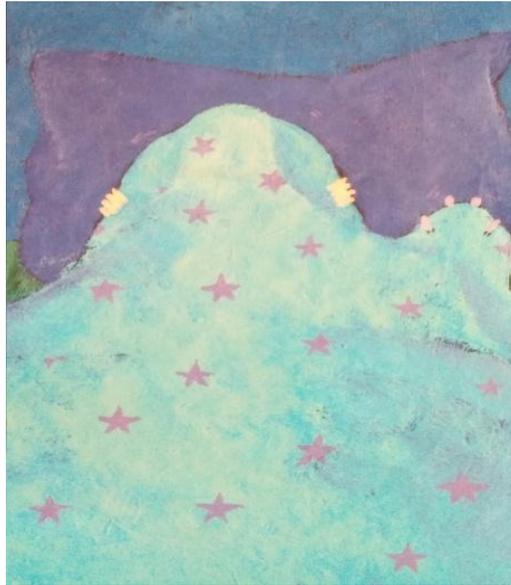
A observação do cenário já provocou nas crianças, de início, algumas posturas de medo. Houve verbalização de temores, de bagagens trazidas sobre o escuro - medos de sombras, de não ver o que há onde está escuro e até orientações de adultos que dizem “não vá lá porque está escuro” – e até visualizações de monstros na cena. Estivemos observando nos encontros com a literatura durante as mediações o quanto que cada momento vivido com as crianças, cada elemento que surge com a leitura é relevante nessa trajetória como o professor que aventura-se por estes caminhos, lançando-se ao escuro, mesmo com temores, mesmo diante do desconhecido.

No espaço escolar, todo mediador é professor, por uma questão de cargo. Porém, entendemos que, nem todo professor é mediador. Esse perfil é algo que se constitui conforme as experiências transformadoras do adulto com as crianças e com as obras. Acreditamos que o que ele, professor, vive com as crianças desperta a curiosidade por outras obras, o gosto por elas, o anseio por mais momentos, clareando suas práticas voltadas à mediação.

Assim, ao decidir de fato explorar o mundo da literatura, o professor vai, aos poucos, se descobrindo, tirando as cobertas de cima de si como mediador, permitindo-se sair da zona de conforto – podendo aqui associar a imagem de ficar em sua cama sob as cobertas – para encontrar-se com seja lá o que houver – por vezes princesas e fofos unicórnios, outras vezes monstros aterrorizantes – nas páginas das obras.

Na página seguinte, é apresentado o menino, escondido sob as cobertas em sua cama, causando novamente comentários das crianças sobre ele demonstrar estar com medo de algo, seja do escuro, dos monstros, ou alguma outra coisa. Percebemos, com alegria, que, nesse momento, a curiosidade das crianças e sua imaginação já estavam a todo vapor, expondo-se através de manifestações expressivas que demonstravam o quanto eram potentes as leituras que realizavam do contexto. E a contação ainda nem tinha se iniciado de fato!

Figura 10 – Representação do menino, Sérgio, assustado sob as cobertas



Fonte: MACHADO, 2003, p.6

A estrutura e apresentação de figura e texto na página resgata a mesma disposição da primeira obra analisada – *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...* – em que a página à esquerda sempre traz a ilustração referente ao texto colocado na página à direita. Notamos que esse detalhe auxilia na mediação, visto que o professor-leitor-mediador posiciona a ilustração para os alunos, tendo para si o texto como suporte para a contação.

Caminhando, voando, por tantos caminhos, assim como a cambaxirra, muito aprendemos acerca das leituras, de como um professor realiza a curadoria, entendendo o motivo pelo qual algumas obras são melhores, ou mais apropriadas, do que outras. Esclarecemos que não se trata de colocar um limitador nas escolhas, mas como notar, perceber, compreender, observar são ações determinantes para professores que se entendem leitores-mediadores.

Acreditamos que ao ler nos encontramos com diversos gêneros e, dentro destes gêneros, diversos enredos. E, lendo sem preconceitos, passamos a vivenciar diversas obras, inclusive com as crianças. Essas experiências nos mostram certos indicativos, através das crianças, de como elas se comportam diante da mediação e da obra, para criarmos uma espécie de filtro e, com ele, escolhermos o acervo com maior assertividade.

Novamente, não se trata de qual obra deve ou não ser levada para as crianças, mas da sensibilidade de percebermos, como professor-leitor-mediador, quais que mais encantam, movem e dançam com elas. Quanto mais vivências, mais aflorada torna-se essa sensibilidade,

não apenas para escolher as obras, mas também para encontrar em si o como mediar, as vozes que nosso corpo cria, os passos que movem nossa coreografia literária ao mediar a leitura com as crianças.

O enredo apresenta o menino Sérgio, que tem medo dos monstros que imagina ver em seu quarto. Contudo, nesta noite em especial, ele decide encher-se de coragem e enfrentar os monstros, chamando outros ainda mais horrendos para assustar o anterior. O recurso linguístico que abre a possibilidade para essa composição é, novamente, a repetição da frase: “Se ficar me olhando assim, eu chamo um monstro ainda mais feio para te assustar”. Rapidamente as crianças memorizam a frase, passando a narrar tal parte com total autonomia e empolgados para conhecer como será o próximo monstro.

Nesta obra, assim como na anterior que fora analisada – *Como uma boa cantoria* – é acrescido o caráter numérico em ordem crescente, sempre acrescentando alguma característica no monstro a seguir. Ou seja, se este possui um olho, o próximo terá um olho e duas bocas e o seguinte um olho, duas bocas e três chifres, e assim por diante. Como uma autêntica narrativa de repetição, também chamada de acumulativa, essa enumeração sempre será repetida, a cada nova característica acrescida facilitando a repetição, a memorização e, conseqüentemente, a experiência de quantificar qualidades do monstro.

Os comentários iniciais de susto, medo e julgamentos quanto à aparência do monstro, com o passar da história, vão mudando. Alguns pequenos passam a achar que “esse não é tão feio” ou ainda “nem dá medo desse”. Assim, mimetizando uma particularidade da própria narrativa, em que o menino acha os monstros engraçados à medida que eles vão aumentando seus atributos horripilantes, as crianças também passam a encarar cada monstro apresentado de forma cômica, que perdem para elas totalmente a característica inicial aterrorizante.

Ao final, quando é apresentado novamente o quarto do menino, que dorme tranquilo enquanto todos os monstros aparecem como que em uma confraternização, as crianças envolvem-se, observando e identificando cada um dos monstros, sua localização, o que estão fazendo e até suposições de tratar-se de uma “festa do pijama de monstros”.

Depois de encerrada a mediação, as crianças dividem-se entre as que fazem brincadeiras de representação de monstros, sendo este ou aquele, e outras que preferem realizar representações gráficas de monstros inéditos, de sua autoria, utilizando tanto desenho a mão

livre quanto colagens com recortes próprios, desconstruídos. Nesta sessão, inclusive foram criados monstros a partir do contorno espelhado dos seus nomes. Certamente, a obra que mais divertiu as crianças entre 4 e 6 anos e rendeu diversas ações de pós-leitura.

Figura 11 – Cena final, a preferida das crianças



Fonte: MACHADO, 2003, p.28-29.

6 LETÍCIA WIERZCHOWSKI E SEUS MENINOS

Antes de se dedicar às letras, Wierzchowski estudou em uma universidade pública de arquitetura, curso que não chegou a completar. Foi proprietária de uma confecção de roupas e trabalhou no escritório de construção civil de seu pai. Enquanto trabalhava neste último emprego, começou a escrever. O grande sucesso literário de Letícia viria com o romance *A casa das sete mulheres*¹⁶. Ela é

autora de mais de vinte livros, entre ficção adulta e infantil. Entre outros, Letícia publicou *Todas as coisas querem ser outras coisas*, altamente recomendável, FNLIJ, 2007. Ela é mãe do João e do Tobias, e é por causa deles que, um dia, começou a escrever para crianças. (WIERZCHOWSKI, 2014, p.24)

Inicialmente improvável para o nosso público, essa autora fez sucesso na EI com suas três obras infantis acerca do cotidiano de um menino. Em todas as três obras exploradas, foi mantido o mesmo ilustrador. Trata-se de Cado Bottega,

publicitário, artista plástico, ilustrador, cartunista e caricaturista. Começou com capas para editoras gaúchas e, agora, ilustrações. Possui prêmios e publicações nacionais e internacionais, como no jornal francês *Le Monde*.

¹⁶ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Let%C3%ADcia_Wierzchowski. Acesso em: out/22.

Suas técnicas variam e misturam aquarela, lápis de cor, pastel seco e guache, e ele se diverte muito com todas elas. (WIERZCHOWSKI, 2014,p. 24)

Por manter o mesmo responsável pelas ilustrações nas três obras, essa trilogia carrega uma ligação visual imediata entre todas elas, facilitando a associação das crianças. Os desenhos são divertidos, com cores vibrantes e traços bem definidos, o que acaba por chamar bastante a atenção das crianças durante a apreciação. Apresentamos as capas e, em seguida, trataremos de cada obra separadamente.

Figura 12 – Montagem ilustrativa das capas das obras de Letícia Wierzchowski que serão estudadas



Fonte: Web/Google.

7.1 Dorme, menino

Iniciamos pelo livro *Dorme, Menino* visto que este traz, aparentemente, o menino menor, mais jovem, dando assim a entender que seria o início das três obras. A capa, em tons de azul que remetem à noite, assim como em *O domador de monstros*. Mas aqui esse livro apresenta o personagem principal sorridente em seu berço. Já em suas primeiras páginas há uma dedicatória da autora: "Esta história é para o Tobias, que me faz sonhar acordada" (WIERZCHOWSKI, 2014,p.4), com a qual descobrimos tratar-se de uma dedicatória para um dos filhos da autora. As crianças, lendo através de suas expectativas, logo associam como sendo este o nome do menino, do bebê apresentado na história.

As páginas que seguem trazem ilustrações que remetem à noite e/ou ao sono, inclusive representando objetos domésticos adormecidos. Há um padrão quanto à disposição do texto e das ilustrações maiores, cenas, em que, quando posicionado o livro aberto, de um lado apresenta-se o texto, ou melhor, a estrofe, e do outro a ilustração, tal como ocorre em algumas obras da coleção Conta de Novo, de Ana Maria Machado analisadas anteriormente.

Como já mencionado, esse detalhe auxilia o professor-mediador, visto que consegue permanecer mostrando as imagens para melhor apreciação das crianças, enquanto recita tendo o texto à sua disposição caso precise de suporte ou caso ainda não tenha a obra e seus versos memorizados.

A obra muito tem a dizer sobre a temática abordada: "Parar tudo e dormir. Quem nunca quis adiar esse momento? O texto delicado [...] traz poesia para o cotidiano e nos faz perceber que depois de uma bela noite de sono temos um dia novinho em folha, cheio de coisas divertidas, aventuras e brincadeiras." (WIERZCHOWSKI, 2014, QUARTA CAPA)

Ao longo
além de
locais,
aparecem
mãe, o pai
mais velho
sempre



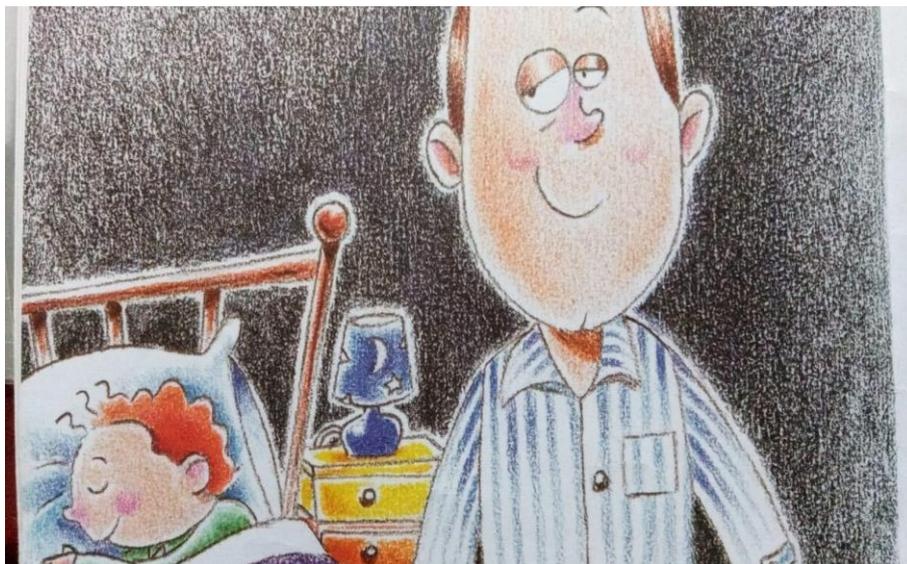
das páginas,
objetos e
também
retratados a
e o irmão
do menino,
com a

compreensão de que tudo e todos estão com sono e que o momento referenciado é a rotina de sono da família e do bebê – o menino Tobias – que não parece ter intenção de dormir. Tal ideia pode ser compreendida – e as crianças também logo percebem – através da frase que se repete sempre ao final do verso: *Mas o menino não quer dormir*. Lembramos ainda que a representação da família desperta uma identificação das crianças com a história e sua rotina familiar, comparando as imagens e situações trazidas na obra.

Figura 13 – Representação da mãe, sonolenta, com o menino ao fundo

Fonte: WIERZCHOWSKI, 2014, p.13.

Figura 14 – Representação do pai e do irmão mais velho



Fonte: WIERZCHOWSKI, 2014, p.16.

Esta repetição do verso final, assim como já havíamos percebido nas outras obras da coleção Conta de novo, faz com que as crianças memorizem e passem a repetir, pronunciando coletivamente com o professor-mediador, apropriando-se da história, avançando em sua sequencialidade e compreendendo-se como leitores.

É importante salientarmos que, ao contrário da Coleção Conta de novo, cujas obras usavam o recurso da repetição e acumulação de informações para sedimentar uma narrativa em prosa, embora bastante poética, aqui, nos livros de Letícia, encontramos outro gênero: o poema narrativo. Nesse tipo de texto, semelhante ao cordel, encontramos muitas rimas e ritmo, dando forma à sequência temporal e espacial da história sempre através de versos. Essa gênero, como citado acima, é cheio de ritmo que, durante a vocalização, embala a mediação, cativando crianças de 2 a 4 anos que se aproximam para vivenciar o musicalidade de cada página, como quem as chama para dançar.

Os versos rimados despertam o interesse das crianças, que se mostram encantadas e atentas a cada página (re)citada. Percebemos, em todos os momentos de leitura desse livro, que dificilmente as crianças dispersavam durante a apreciação da obra em geral, alguns que não demonstravam interesse inicialmente, com o recitar dos versos vinham se aproximando ou mesmo ouvindo à distância. Quanto ao desfecho, o menino finalmente adormece e, em seu último verso, é trazido o encerramento da obra de forma clara quando o narrador nos diz:

Dome, menino, dorme,
dorme que eu também já vou.

Dorme, menino, dorme,
dorme que esta história se acabou... (WIERZCHOWSKI, 2014, p.22)

Figura 15 – Cena de desfecho.



Fonte: WIERZCHOWSKI, 2014, p.23.

Ao encerrar, diversas foram às vezes em que as crianças solicitaram: “Lê de novo profe”, confirmando a aceitação da obra, ouvindo atentamente mesmo nas repetições. Ocorreram também falas sobre a temática, através das quais as crianças relatavam: “eu também não quero dormir de noite” ou então “meus pais estão sempre com sono e eu não”. Ainda houve aqueles que concordaram que é preciso dormir: “Sabe, quando eu não durmo fico cansado e às vezes até dói minha cabeça” com o reforço explícito de outro colega que ponderou: “Por isso tem que dormir, né profe”.

Outros relatos surgidos são acerca da rotina de sono das famílias, onde se observa diversas realidades e formas de organização. Alguns colocam situações como familiares que leem histórias ou cantam cantigas na hora de dormir, outros comentam que assistem programas de televisão ou fazem uso de eletrônicos como celular e tablet, geralmente citando jogos ou vídeos do site YouTube, expostos às telas até dormir.

Por fim, a obra desperta comparações entre quem tem seu próprio quarto, que dorme sozinho em sua própria cama e aqueles que dividem o quarto com irmãos, com os pais ou, ainda, os

que dormem na cama dos pais e com os pais – com ambos ou um deles, dependendo da estrutura familiar – na chamada cama compartilhada.

Nos encontros possíveis através da mediação de leituras, foi possível refletir acerca de tudo o que ela, a leitura, expande quanto às relações humanas entre adultos e crianças na escola. Através das vivências com as crianças, muito foi percebido, clareado, seja sobre a ação de ler literatura na Educação Infantil, seja sobre a infância que experiênciamos nestes momentos.

Com a mediação, acreditamos que as percepções do professor se modificam, passam a ser mais sensíveis, onde muito é vislumbrado a partir de cada obra, compreendendo todos os universos possíveis trazidos pela literatura e a riqueza de vivências que oportunizadas as crianças através dela.

7.2 Come, menino

Seguimos nossa análise com a obra *Come, menino* que apresenta, como dito, um menino um pouco maior, já em idade de alimentar-se junto à família, na mesa, comendo diversos alimentos, o que nos faz compreender que já é mais crescido do que na obra anterior, como em uma sequência temporal.

Esta obra traz itens relevantes para a temática, apresentados desde a sua capa e quarta capa: “Sentar a mesa mesmo sem vontade. Quem nunca passou por isso? [...] observa com graça e poesia o mundo dos pequenos leitores e lhes mostra que a energia da infância começa numa bela refeição.” (WIERZCHOWSKI, 2014, QUARTA CAPA)

O livro apresenta-se com tons claros, com ilustrações tão divertidas e coloridas quanto o anterior, o que se mostra, novamente, um ponto forte dessa trilogia, visto que as crianças empolgam-se e riem das cenas retratadas. Ao iniciar, novamente há uma dedicatória da autora para o filho: “Esta história é para o Tobias. Que agora come de tudo!” (WIERZCHOWSKI, 2014, p.04)

A temática indireta é a alimentação, pois a autora não se furta de estabelecer um narrador que apresenta diversos tipos de alimentos que são ofertados ao menino, que não mostra qualquer intenção de comer. Ao longo das páginas, conhecemos ainda outros integrantes da família, como a irmã e a avó, que tentam persuadir o menino a alimentar-se através de acordos e barganhas, sem sucesso. Contudo, ao contrário de uma obra meramente escolar – ou

moralmente explicativa – Letícia Wierzchowski nos delicia com a ausência de julgamentos ou regras. É possível perceber tal intencional liberdade nos seguintes versos:

Mamãe já contou vinte historinhas
Boiam no caldo frio os cubos de abobrinha
Já foi lavado o chão da cozinha
Mas o menino não quer comer. (WIERZCHOWSKI, 2014, p.08)

Papai fez aviãozinho de arroz com feijão
Vovó prometeu muita diversão
Mamãe chamou até o lobão
Nem ameaça nem bajulação fazem ele abrir o seu bocão
Porque o menino não quer comer. (WIERZCHOWSKI, 2014, p.15)

Através dos versos acima, fragmentos da obra, podemos reafirmar a ideia de que, apesar da alimentação ser assunto sério, a forma como as situações são conduzidas são leves e divertidas. Como professoras-mediadoras, percebemos novamente algo que nos é familiar: força e delicadeza, potência e sutileza. Aqui se apresenta a bailarina, que dança através das rimas, coreografadas com o ritmo presente na vocalização, trazendo com graciosidade e leveza uma temática de peso na infância, que é a alimentação dos pequenos que, justamente nesta idade – entre 2 e 4 anos – passam a ser mais seletivos, forjando seu paladar e gostos, escolhendo e resistindo a alguns alimentos ofertados.

Nos caminhos da mediação e tudo que ele nos trouxe, compreendemos ainda mais os momentos vividos com as crianças e esta obra, onde muito é dito para elas de forma divertida acerca da importância de comer. Também possibilita utilizar de seus versos durante os momentos de alimentação na escola, mediando a ação de alimentar-se, nutrindo corpo e mente com esta obra.

Do mesmo modo que a anterior, também é percebido o padrão de repetição do verso que dá destaque à temática e problemática trazida: “Mas o menino não quer comer”, verso que as crianças memorizam e contribuem coletivamente na leitura.

Ao longo das páginas, que trazem a mesma estrutura de organização da obra anterior, em um lado o livro apresenta o texto, ou melhor, a estrofe, e do outro a ilustração principal – composta por uma imagem maior, que ocupa toda a página, visto que junto à estrofe também é trazida uma pequena ilustração, fragmento da imagem aludida nos versos. As estrofes, com seus versos rimados, tal como a obra anterior, encantam e chamam a atenção das crianças, que pedem que a leitura seja frequentemente repetida.

Quanto ao desfecho desta obra, o menino finalmente come e, em seu último verso, é trazido o encerramento da obra também de forma clara quando:

Come, menino, come,
 come que eu também já vou.
 Come, menino, come,
 come que essa história se acabou... (WIERZCHOWSKI, 2014, p.22)

Figura 16 – Ilustração da família empenhada em fazer o menino comer



Fonte: WIERZCHOWSKI, 2014.

Durante a apreciação da obra e ao final desta, surgem muitas contribuições das crianças quanto aos seus gostos, seu paladar. Alguns demonstram desprezo por alguns alimentos retratados na obra, enquanto outros mostram aprovação, afinal as preferências alimentares são características individuais e reflexos das experiências com alimentação que as crianças têm no seio familiar.

Dentro dos relatos, aparecem aqueles: “tava com dor de barriga e minha mãe disse que era de tanto comer coisa errada” ou então alguns comentam sobre a ingestão de alimentos específicos, como doces e salgadinhos. Chegam também os ensinamentos dos pais, como: “Meu pai disse que se comer comida saudável a gente cresce mais e fica forte”.

Além disto, observamos uma associação e referência da obra nas refeições seguintes realizadas coletivamente, momentos em que as crianças observam alimentos que havia referência na obra e que este ou aquele colega não queria comer, como o menino Tobias,

gabando-se ainda aqueles que comiam e, portanto, ficariam mais fortes, grandes e saudáveis do que os outros.

Entre a trilogia, essa foi a obra com a qual as crianças entre 2 e 4 anos – turmas de Maternal – mostraram maior identificação, assim como aquela que mais vezes foi solicitada, escolhida dentre o acervo disponível, e com a maior frequência de releituras, seja em sequência – em um mesmo dia – seja em outros momentos literários.

Nos versos finais das últimas estrofes dos dois livros analisados até aqui, observamos uma estrutura de mesmo molde que, chamando a atenção para o narrador, também cria empatia e jogo, sendo uma oportunidade de engajamento entre as crianças. Ainda, o fato da rima desperta a habilidade de antecipação, sendo assim, chegando ao último verso da estrofe, muitas crianças completavam o final – “que esta história se a...(cabou)” – baseado na sonoridade e no seu repertório vocabular.

7.3 Brinca, menino

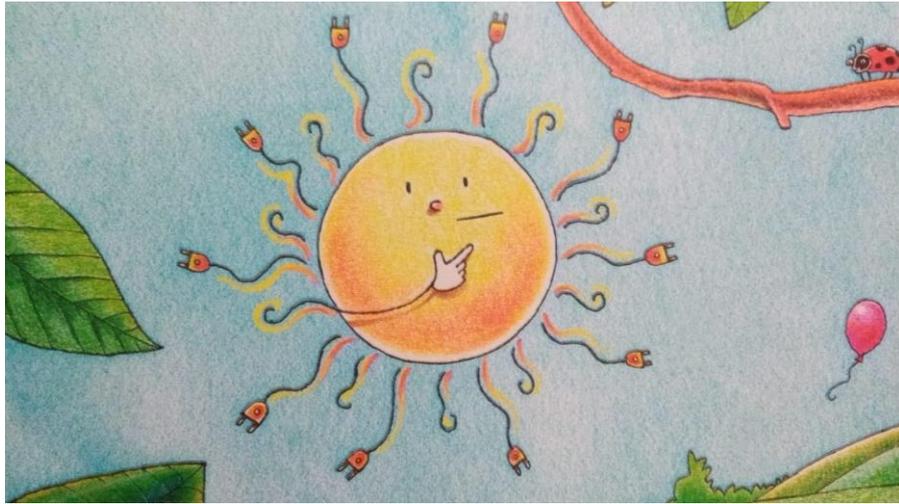
Finalizamos com as reflexões sobre a obra *Brinca, menino*, personagem que, assim como temos visto, segue crescendo e amadurecendo como menino, que já se mostra mais velho, brincando com jogos eletrônicos, conforme ilustração da capa, que apresenta um *joystick* em frente ao rosto do menino. Contudo, nos versos do livro, assim como nas apresentações da capa, podemos encontrar uma reflexão sobre jogos eletrônicos, na sutileza com que enaltece as brincadeiras ao ar livre:

Ainda não inventaram tecnologia suficiente para substituir uma boa brincadeira com os amigos, um jogo no quintal, um banho de mar, uma corrida de patinente... E, com carinho e ternura [...] transporta essa ideia para divertidos versos dedicados aos pequenos leitores. Aproveite a leitura e depois vá brincar! (WIERZCHOWSKI, 2015, QUARTA CAPA)

No decorrer das páginas do livro, percebemos ilustrações bastante coloridas e trazendo uma paleta de cores diversificada, o que remete a alegria associada ao brincar. Ao início, novamente encontramos uma dedicatória, desta vez ao pai da autora: “Para meu pai, que até hoje brinca de ser menino” (WIERZCHOWSKI, 2015, p.4). Já ao lado da dedicatória uma imagem para provocar as crianças, onde o sol é retratado com seus raios em forma de tomadas, como que trazendo uma ideia de energia, de recarregar.

Já mesmo antes de iniciar a narrativa em si, muitas são as falas diante da imagem instigante do sol e as crianças, é claro, pronunciam-se positivamente quanto a essa ideia de que o sol é divertido, o dia de sol se brinca na rua e, assim, os liga na tomada, deixando-os cheios de vontade de brincar – com as baterias cheias de energia.

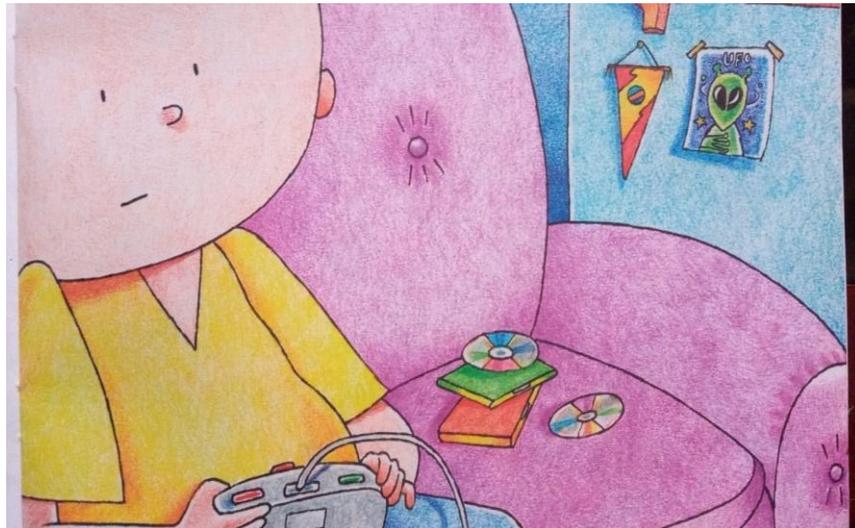
Figura 17 – Ilustração do sol e suas tomadas.



Fonte: WIERZCHOWSKI, 2015, p.5.

Reforçando esta ideia do sol ser fonte de energia, temos a imagem do menino dentro de casa, com os jogos eletrônicos, mostrando uma expressão apática, como que prostrado. Detalhes que as crianças rapidamente percebem, citando que o menino está sempre triste, reforçada pelo comentário: “Deve ser porque nunca vai no sol”, confirmando uma correlação feita entre uma situação e outra.

Figura 18 – Expressão apática do menino enquanto joga.



Fonte: WIERZCHOWSKI, 2015, p.13.

Essa, sem dúvida, foi a obra que levantou mais questões e comentários das crianças, inclusive foi possível perceber certo silêncio, mesmo ao seu final, que remetia a reflexões ocorrendo naquelas férteis cabecinhas. Assim, surgem os comentários acerca da imagem do menino que não sabe como brincar com o patinete e a bola, pois fica tentando relacionar estes com os comandos do *joystick*.

Houve um comentário pessoal: “Meu primo joga tanto no celular que nem sabe pular corda”, o que confere novamente as correlações de experiências e situações vivenciadas, mesmo que por terceiros, que muito tem a dizer, assim como nas páginas, versos e desenhos da obra. Tais associações tornam a experiência literária ainda mais rica e significativa para as crianças, que se aproximam da narrativa, identificando a si e a outros dentro dela.

Tal como foi percebida a apatia do personagem nas páginas iniciais, naquelas retratando os momentos dentro de casa com os jogos eletrônicos, também foi notado que, ao contrário, o menino, quando brincando de fato, ou seja, quando usando de sua imaginação e em brincadeiras manuais, físicas, ao ar livre, mostrava-se finalmente sorrindo, como quem se diverte realmente.

Figura 19 – Representação do menino que não sabe como brincar com brinquedos concretos



Fonte: WIERZCHOWSKI, 2015, p.9.

Figura 20 – Exemplo de ilustração do menino sorridente, brincando e se divertindo



Fonte: WIERZCHOWSKI, 2015, p.27.

Esta obra, após a finalização da leitura, gerou diálogos acerca do assunto, uma troca rica de opiniões, de vivências e de relatos. Acredito que todas as crianças conseguiram fazer correlações entre a história trazida e suas experiências de vida. A maioria, inclusive, se manifestou de alguma forma durante a mediação e no momento da pós-leitura.

Este, diferente dos outros dois, traz versos e rimas, mas de uma forma diferente, com maior complexidade comparado aos anteriores, um pouco mais complexos. Já não sustenta a frase repetida ao final, apenas faz referência no início, na primeira estrofe apresentada onde dita “Mas o menino não quer brincar”, trazendo um intertexto com as obras apreciadas anteriormente, de forma que os alunos assim também busquem sua experiência literária anterior como referência nesta. Podemos perceber essa característica na estrofe abaixo:

O sol lá fora é de verdade,
O parque verdeja na cidade
Sem precisar de eletricidade.
Mas e o menino?
O menino não quer brincar. (WIERZCHOWSKI, 2015, p.06)

O vocabulário oferecido na obra também mostra-se mais rebuscado, o que acaba gerando algumas dúvidas durante a leitura, visto que alguns termos eram desconhecidos pelas crianças. Aqui, também, o desfecho se encerra em versos, mas diferente do padrão apresentado nas obras *Dorme, menino* e *Come, menino* conforme é possível observar a seguir:

Brinca, menino, brinca,
Brinca com as tuas mãos.
Brinca, menino, brinca,
Dá asas à imaginação. (WIERZCHOWSKI, 2015, p.28-31)

Podemos pensar que, assim como a quarta capa do livro traz a frase “aproveite a leitura e depois vá brincar!”, da mesma forma a autora optou por não encerrar a narrativa, deixando margem como quem pede a continuidade do tema – brincar. Então, compreendemos que essa mudança na escrita do verso final se dá nessa relação, que ao lê-lo a criança siga brincando como apresentado nas páginas até aquele momento, dando, de certa forma, continuidade à narrativa poética da autora em suas brincadeiras recheadas de criatividade e imaginação, que as crianças exercem com maestria.

REVERÊNCIAS ANTES DO FECHAR DAS CORTINAS

Ao longo desse estudo, nós nos encontramos e reencontramos com tantas questões relevantes acerca do que nos move quanto à infância e à mediação em leitura que se torna complexo selecionar o que seria mais significativo retomar nessas páginas finais. O fato é que, além dos questionamentos iniciais feitos, impulsionadores dessa pesquisa, acabamos cruzando nossos caminhos com tantos outros detalhes que deixaram essa busca muito mais profunda, inclusive quanto ao que somos, o que nos tornamos e o que nos move.

Os ecos de uma bailarina promoveram reflexões que fizeram toda a diferença na condução desse estudo, levando a recuperarmos tantas facetas que carregamos dentro de nós, os tantos universos que nos compõem e definem. A partir destas reflexões iniciais, foram evocados os primeiros constituintes poéticos de uma formação pregressa, surgidos através da experiência da arte da dança, do poético e da infância.

Observamos que foram experiências com as artes nos colocaram diante dos encontros com a literatura como uma infância, algo a ser saboreado, vivido no corpo em um intenso divertir, sofrer, refletir, conhecer, encontrar, perder, por entre as páginas e todos os mundos nelas contidos e escondidos, prontos para aqueles que se atrevem a explorar suas casas e florestas

Começamos a engatinhar, dando os primeiros passos dentro da pesquisa através dos questionamentos que surgiam a partir de experiências anteriores com as crianças e as obras, momentos vividos em turmas de Educação Infantil que fizeram com que houvesse interesse em nos aprofundarmos mais acerca da mediação em leitura. Naquele momento, então, definimos como iniciariamos essa caminhada e, através do estado da arte, foi possível perceber que não havia outros estudos com a especificidade desse, o que, de certa forma, nos instigou ainda mais a prosseguir.

Voltamos então nossos olhares para a infância, refletindo acerca de diversos aspectos sobre as crianças, os professores, a escola, a leitura e suas relações, resgatando definições de infância, moldes sociais e suas transformações nas últimas décadas, compreendendo melhor o contexto histórico que vivemos quando crianças em comparação ao que vivemos com as crianças atualmente.

Tais olhares nos apresentaram alguns esclarecimentos sobre os espaços em que as crianças se encontram, os adultos que estão com elas e o que lhes é oportunizado. Foi de grande importância para desmistificar a ideia do professor que faz “para” a criança, entendendo que é muito mais significativo o fazer “com” a criança, vivenciando com ela as diversas experiências possíveis e, dentre elas, a leitura.

Dentro desta perspectiva, do fazer junto das crianças, ao lado delas, pensamos ainda sobre seu poder criativo, uma vez que, estando com os alunos durante suas vivências no espaço escolar, o professor, possivelmente, conseguirá ter uma visão muito mais clara sobre o que acontece durante as experiências de mediação, o ritmo da leitura, dos encontros, as mudanças e as nuances discretas ocorridas nas escutas e silêncios conquistados através do convívio entre adultos e crianças.

Essa foi uma construção lenta e sucessiva, pois, quanto mais o professor, de forma sensível, percebe os interesses de cada criança, seus perfis poéticos, criativos e criadores, mais ele compreende que aguça sua curiosidade (a dele também) pelo que há a ser desbravado, muito mais do que pelo que o professor sabe e pode explicar. A partir disso, reafirmamos a importância da compreensão de que há estados de presença convivendo na escola, pessoas cujas interações e trocas, vivências intensas e quietudes, quando observadas, acolhidas e usufruídas constituem a intensidade do tempo livre que pode significar aprendizagem para crianças, professores e toda a comunidade educativa.

Sobre a especificidade da leitura da literatura na EI, é importante dizer que, afinal, nós constatamos que nos encontramos com o mediador a partir da caminhada do professor. Ou seja, uma das conclusões singelas dessa pesquisa foi a do reconhecimento de que, embora comumente tratados como instâncias diferenciadas, professores e mediadores de leitura convergem para um único ser adulto que, na intencionalidade poética de sua ação, dão outros sentidos à linguagem; são os professores que precisam compreenderem-se mediadores para, assim, tornarem-se agentes do fomento de experiências diferenciadas de leitura. Por ocasião da formação e/ou do cargo, primeiramente somos professores, mas vamos nos compreendendo mediadores no transcurso de experiências transformadoras com a leitura.

Além disso, ao pesquisar sobre literatura e mediação, buscamos considerar diversos aspectos sobre espaços e acervos de leitura, assim como sobre gêneros literários, chegando assim ao poema narrativo, voltando nossa atenção para as situações de mediação em leitura em que as

crianças eram muito mobilizadas por este gênero. Nesse sentido, também foi relevante admitir (ação que pode ser entendida como escutar) que a criança que ouve e recebe as palavras vindas das obras, que se imagina naquele mundo palavra descrito pelo corpo-voz de um adulto que transmite sua infância através da leitura – recria o texto para si e, também, para o adulto, ampliando-o em imagem e ação (imaginação) compartilhadas.

Com isso, nos encantamos com o ritmo e a coreografia literária percebidas nas obras carregadas de rimas e repetições e, a partir das experiências trocadas entre nós, as crianças e os textos, foi possível notar nosso entusiasmo ao encontrar a alegria contagiante dos pequenos que, após revisitarem as mesmas histórias, começam a recontá-las. Isso ocorre graças à outra característica dos poemas narrativos selecionados: a repetição. Por tratarem-se de contos cumulativos, eles conferem aos pequenos a possibilidade de memorizar suas sequências, com isso motivando-os ainda mais quanto às experiências com a leitura e literatura. E, afinal, é com isto que nos importamos mais.

Podemos dizer que, além das ilustrações cheias de encanto e cor, fatores importantes certamente foram as rimas, no caso da trilogia dos meninos, de Letícia Wierzchowski e as repetições, no caso da coleção Conta de Novo, de Ana Maria Machado. Além disso, em todas as obras, percebemos elementos que possibilitam às crianças algum tipo de associação que lhes garante, em algum aspecto, uma identificação, se não consigo, com outros do seu convívio. As crianças trouxeram essas referências, de forma a conseguirmos notar que houve identificação de sua própria voz nas obras.

O que mais encanta nessas obras é a autoconfiança nas habilidades leitoras que elas causam às crianças, que, ao ouvi-las atentamente, acabam por lê-las junto, recitando trechos que se repetem, transformando-se de ouvintes atentos a leitores através desse contato. Esse encantamento certamente é o que faz das obras analisadas o sucesso que são com as crianças que, volta e meia, solicitam: “Profe, conta de novo”.

Insistimos que as experiências das crianças estão diretamente ligadas às nossas, como professores, como leitores e como mediadores, experiências estas que acabam por constituir o mediador, um adulto que tem uma visão mais abrangente de mundo, compreendendo toda a grandiosidade contida nas palavras, sua força, seu poder transformador, transformando quem lê e para quem lê.

Em suma, para que a tríade – professor-leitor-mediador – tenha podido formar-se (e possa ser continuada) o fator determinante foi vivenciar a leitura com as crianças, desde a ação de vê-las lendo quanto a de ler com elas e para elas. Essas experiências mostraram ser possível ouvir as obras, conduzindo-nos para um caminho inesperado... o retorno. Afinal, diante desses encontros com as crianças e as obras, revisitamos momentos de formação para nos tornarmos, novamente, de outras formas, com outros olhares e, dentre eles, o de mediador, educadores engajados na experiência de ser humanos.

REFERÊNCIAS

- ANA MARIA MACHADO: Bibliografia. *Academia Brasileira de Letras*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/bibliografia> Acesso em: abril 2023.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. *Bachelard – Pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 05/abr/2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017.
- CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CASA NOVA, Vera. *Leitura de Poemas*. Letras e Letras, Uberlândia, v.21, n.2, p.9-13. 2005.
- CHIODI, Adriane Marchese; FLÔRES, Onici Claro. Competência leitora, gêneros textuais e práticas escolares de leitura. In: FLÔRES, Onici Claro; AKELE, Dercy (org.). *Da teoria à prática: gêneros discursivos & práticas escolares de leitura e escrita*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.
- CIRANDA da bailarina. Interprete: Adriana Calcanhoto. Compositor: Chico Buarque e Edu Lobo. Álbum Adriana Partimpim: Sony BMG Music, 2004.
- COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- FLÔRES, Onici Claro. *Ensinando a ler e escrever: o português brasileiro, seus princípios fonológicos e os vínculos entre fala, escuta, leitura e escrita*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.
- FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Ainda (e sempre!) a palavra-voz do professor. In: DEBUS, Eliane et al. (org.). *(R)ex(I)stências literárias na contemporaneidade*. Palhoça: Unisul, p.1259-1274. 2020.
- FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Educar para ler desde a infância: o valor poético da vocalidade e da imaginação. *Educação Temática Digital*. Campinas/SP. v.23, n.1, p.157-176. Jan/mar, 2021.
- GABRIEL, Rosângela; MORAIS, José. A leitura compartilhada, na família e na escola. In: FLÔRES, Onici Claro; GABRIEL, Rosângela. *O que precisamos saber sobre leitura? Contribuições interdisciplinares*. Santa Maria: UFSM, 2017.
- HUIZINGA, JOHAN. *Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito de devir-criança. *Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1, 2002. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 17/abr/21.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n.19, jan./fev./mar./abr, p.20-28, 2002.
- SILVA, Márcia Ivana de Lima e. Criança e livro combinam muito bem: a visão de infância nos textos infantis de Erico Veríssimo. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, n.49, v.30, p.93-101, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...* Ilustração de Graça Lima. São Paulo: FTD, 2003.
- MACHADO, Ana Maria. *O barbeiro e o coronel*. Ilustrações Michele Iacocca. São Paulo: FTD, 2003.
- MACHADO, Ana Maria. *Pimenta no cocuruto*. Ilustrações Roberto Weigand. São Paulo: FTD, 2003.
- MACHADO, Ana Maria. *Uma boa cantoria*. Ilustrações Edu. São Paulo: FTD, 2003.
- MACHADO, Ana Maria. *O domador de monstros*. Ilustrações Suppa. São Paulo: FTD, 2003.
- MASSCHELEIN, Jan. *Em defesa da escola – uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MÉTODO: Origem da palavra método. *Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras*. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/>. Acesso em: 15/abr/23.
- MORAIS, José. *Criar Leitores: para professores e educadores*. São Paulo: Minha Editora, 2013.
- OLIVEIRA, J. B. A.(Org) *Leitura desde o berço: políticas sociais integradas para a primeira infância*. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2011.
- PACHECO, Elza Dias. A linguagem televisiva e o imaginário infantil. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v.1, n.2, p. 43-48, 1995.
- PEREIRA, Aline E.; GABRIEL, Rosângela. Como a leitura compartilhada é contemplada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – na etapa da Educação Infantil. In: GABRIEL, Rosângela et al. (Org). *(Per)cursos (inter)disciplinares em Letras – percursos mais linguísticos*. Campinas, SP: Pontes, 2018. (Vol.1)
- PETIT, Michèle. *A arte de ler – ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. Letramento literário: começando pelo gênero conto popular. *V SIGET*. Caxias do Sul, 2009. Disponível em:

https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/letramento_iterario_comecendo_pelo_genero_conto_popular.pdf Acesso em: 02/abril/22.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. Tradução de Márcia Frazão e Ronaldo Periassu. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação*. Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SANTOS, Daniel; POLO, Felipe. *Foco na primeira infância e a necessidade de uma Educação Infantil de qualidade*. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.alfaabeto.org.br/o-foco-na-primeira-infancia-e-a-necessidade-de-uma-educacao-infantil-de-qualidade-por-daniel-santos-e-felipe-polo/> Acesso em: 10/dez/22.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. *Aprendendo palavras através da leitura*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

WIERZCHOWSKI, Letícia. *Dorme, menino*. Ilustrações Cado Bottega. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2014.

WIERZCHOWSKI, Letícia. *Come, menino*. Ilustrações Cado Bottega. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2014.

WIERZCHOWSKI, Letícia. *Brinca, menino*. Ilustrações Cado Bottega. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2015.

YUNES, Eliane. *Mediadores e leitura*. UCS: Quindim, 2021. Disponível em: <https://www.institutoquindim.com.br/post/mediadores-e-leitura-por-eliana-yunes> Acesso em: 03/out/21.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Aline KerberBruniczak

**A AÇÃO DE LER LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA DE
COMPREENDER-SE PROFESSORA-LEITORA-MEDIADORA**

Santa Cruz do Sul

2023